

Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: Katedra pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

**Osobnostní rozvoj prostřednictvím výtvarného
vyjádření**

**The Personage development by means of creative
expression**

Bakalářská práce: 10-FP-KPP-07

Autor:

Pavína Drábková

Podpis:

Adresa:

Lázně Kunderatice 132

Osečná, 46352

Vedoucí práce: MgA. Ivana Honsnejmanová

Počet

| stran | grafů | obrázků | tabulek | pramenů | přílohy |
|-------|-------|---------|---------|---------|---------|
| 76 | 19581 | 18 | 5 | 13 | 5 |

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne: 26. 4. 2013

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

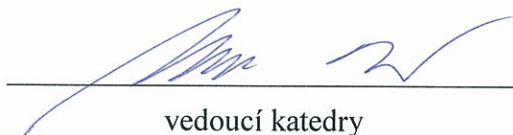
pro (kandidát): Pavlína Drábková
adresa: Lázně Kunderatice 132, Osečná, 463 52
studijní obor (kombinace): Pedagogika volného času
Název BP: **Osobnostní rozvoj prostřednictvím výtvarného vyjádření**
Název BP v angličtině: **The Personage development by means of creative expression**
Vedoucí práce: BcA. Ivana Honsnejmanová
Konzultant: Mgr. Hana Valešová
Termín odevzdání: Květen 2011

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 6. 4. 2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): _____

Datum: _____

Podpis: _____

Název BP: OSOBNOSTNÍ ROZVOJ PROSTŘEDNICTVÍM VÝTVARNÉHO VYJÁDRĚNÍ

Vedoucí práce: BcA. Ivana Honsnejmanová

Cíl: Vytvoření několika lekcí výtvarné výchovy zaměřených na osobnostní rozvoj dítěte.
Ověření možností osobnostního rozvoje prostřednictvím výtvarného vyjádření.

Požadavky: Studium literatury, pozorování, pravidelné konzultace, reflexe lekcí.

Metody: Techniky dramatické a výtvarné výchovy.

Literatura: Valenta, J.: Komplexní rozvoj osobnosti žáka. In: Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. Praha, Grada 2007.
Valenta, J.: Metody a techniky dramatické výchovy. 3.vyd. Praha, Institut sociálních vztahů 2005.
Valenta, J.: Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi. Kladno: AISIS 2006.
Valenta, J.: Učíme (se) komunikovat. Kladno, AISIS 2005.
Valenta, J.: Učit se být. Praha-Kladno, Strom-AISIS 2003.

Poděkování

Mé velké díky patří především vedoucí MgA. Ivaně Honsnejmanové za odborné vedení a velkou trpělivost, kterou mi věnovala. Poděkování také věnuji učitelce Mgr. Janě Kováčové, která mi poskytla prostor pro realizaci lekcí, i žákům, jenž se s chutí do objevování sebe sama zapojili. V poděkování nemohu opomenout mou rodinu, neboť mi umožnila studovat vysokou školu, v níž se mi otevřely nové obzory, a ve které jsem prožila nezapomenutelná studentská léta.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá osobnostním rozvojem žáků základní školy za použití metod a technik výtvarné a dramatické výchovy.

Teoretická část se zabývá analýzou odborné literatury, ve které vymezuje pojmy středně školní věk, psychický, tělesný a sociální vývoj, identitu a socializaci tohoto věku.

Dále se pak autorka soustředí na průřezové téma Osobnostní a sociální výchova v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a jeho propojení s výtvarnou a dramatickou výchovou v rámci vyučování.

V praktické části se autorka věnuje charakteristice konkrétní skupiny žáků, s níž byl program realizován, návrhu vlastních lekcí na základě potřeb daného kolektivu, jejich tématickému zaměření a předpokládanému přínosu průřezového tématu.

Jsou zde popsány cíle jednotlivých činností vzhledem k Rámcově vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání. A v neposlední řadě je v této části obsažen popis, průběh a realizace samotných aktivit a zhodnocení těchto lekcí, vzhledem k zadaným cílům.

Klíčová slova: osobnostní rozvoj, výtvarná výchova, dramatická výchova, Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání, mezipředmětové vztahy, středně školní věk, zúčastněné pozorování, reflektivní dialog, reflexe.

Annotation

This thesis deals with personal development using the methods and techniques of art and drama selected group of pupils in primary education. The theoretical part focuses on the analysis of professional literature that defines the concepts of middle school age, mental, physical and social development, identity and socialization of age. Furthermore, the author focuses on cross-cutting issues in the Framework Educational Programme for Basic Education, Art and targets in primary education, drama and its related methods and techniques.

In the practical part, the author describes the characteristics of specific group of pupils, for whom the program was realised, design their own lessons based on the needs of the team, their thematic focus and the anticipated benefits of cross-cutting theme. They also described the objectives of each of the activities to the Framework Education Programme for Basic Education. Finally in this section contains a description of the conduct and implementation of the activities themselves, and evaluation of these lessons, due to specified targets.

Key words: personal developement, art education, drama education, The Framework Educational Programme for Basic Education, interdisciplinary relations, middle school age, participant observation, reflective dialogue, reflection.

Obsah

| | |
|---|----|
| ÚVOD..... | 8 |
| 1 TEORETICKÁ ČÁST..... | 10 |
| 1.1 Charakteristika období mladšího školního věku..... | 10 |
| 1.1.1 Vymezení období středního školního věku..... | 10 |
| 1.1.2 Tělesný vývoj dítěte středního školního věku..... | 11 |
| 1.1.3 Psychický vývoj dítěte středního školního věku..... | 11 |
| 1.1.3.1 Rozumový vývoj..... | 12 |
| 1.1.3.2 Citový vývoj..... | 12 |
| 1.1.3.3 Volní vývoj..... | 13 |
| 1.1.4 Identita dítěte středního školního věku..... | 13 |
| 1.1.4.1 Typy identity dítěte středního školního věku..... | 14 |
| 1.1.5 Socializace dítěte středního školního věku..... | 15 |
| 1.2 Průřezová témata v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání..... | 19 |
| 1.2.1 Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova..... | 20 |
| 1.2.1.1 Tématické okruhy průřezového tématu..... | 20 |
| 1.3 Výtvarná výchova v základním vzdělávání..... | 28 |
| 1.3.1 Cíle výtvarné výchovy v Rámcově vzdělávacím programu..... | 29 |
| 1.3.2 Vybrané výtvarné techniky a metody..... | 30 |
| 1.4 Dramatická výchova..... | 32 |
| 1.4.1 Cíle dramatické výchovy..... | 32 |
| 1.4.2 Metody a techniky dramatické výchovy..... | 35 |
| 1.5 Možnosti využití mezipředmětových vztahů v projektu zaměřeném na osobnostní rozvoj..... | 36 |
| 1.5.1 Integrace výtvarné výchovy..... | 37 |
| 2 PRAKTICKÁ ČÁST..... | 38 |
| 2.1 Charakteristika skupiny žáků..... | 38 |
| 2.2 Návrh vlastních lekcí..... | 40 |
| 2.2.1 Cíle jednotlivých lekcí | 40 |
| 2.2.2 Konkrétní aktivity lekcí..... | 40 |
| 2.2.3 Základní struktura jednotlivých lekcí..... | 40 |
| 2.3 Realizace jednotlivých lekcí..... | 53 |
| 2.4 Zhodnocení lekcí | 60 |
| 2.4.1 Zhodnocení lekce 1: „Moje jméno a zájmy“..... | 60 |

| | |
|---|----|
| 2.4.2 Zhodnocení lekce 2: „Moje tělo“ | 61 |
| 2.4.3 Zhodnocení lekce 3: „Moje vlastnosti“ | 62 |
| ZÁVĚR..... | 63 |
| Seznam použité literatury..... | 66 |
| Seznam příloh..... | 67 |

Seznam použitých zkratk

ZV: Základní vzdělávání

OSV: Osobnostní a sociální výchova

RVP: Rámcový vzdělávací program

DOV: Doporučené očekávané výstupy

VÚP: Výzkumný ústav pedagogický

VV: Výtvarná výchova

DV: Dramatická výchova

ÚVOD

Výtvarná výchova jako každý předmět vyučovaný na základní škole má své příznivce, a také odpůrce. Já jsem výtvarnou výchovu a pracovní činnosti měla velmi v oblibě, a to mi zůstalo až do dnešních dní. Umění mne velmi baví a naplňuje. Výtvarná činnost rozvíjí představivost, fantazii a tvořivost komplexně, je to také prostředek k uvolnění mysli a dokáže otevírat mnohá témata, dotýkat se a propojovat s dalšími předměty. V tvorbě neexistují žádná omezení. Může tvořit opravdu kdokoli, ať je to člověk nebo dokonce zvíře. Výtvarná výchova má jako obor umělecký blízko k dramatické výchově, který považuji za velmi přínosný výchovný prostředek. V této práci slouží jako nástroj k dosažení některých cílů, ale je to hlavně výtvarná činnost, která je nosným pilířem každé lekce.

V rámci školské reformy se na školách zavedl Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kterým se pedagogové musí řídit. Tento program zavedl do základní školy průřezová témata a Osobnostní a sociální výchova je jedním z nich.

Po úvaze jsem se rozhodla zúžit zaměření svého programu na osobnostní rozvoj, neboť se domnívám, že poznání sebe sama je začátek cesty k naplněnému životu. Osobnostní a sociální výchova je jednou z cest, která toto poznání žákovi zprostředkovává. V této práci se zaměřuji na tvorbu lekcí osobnostní a sociální výchovy prostřednictvím výtvarného vyjádření metodami dramatické výchovy.

Věková skupina dětí, se kterými jsem program realizovala, byla vybrána náhodně, avšak tyto děti měly již zkušenosti s dramatickou výchovou a projektovým vyučováním. Zjistila jsem, že se s nimi velmi dobře pracuje, neboť jsou v činnostech samostatní, učitel je pro ně stále přirozená autorita a zároveň mají velkou chuť si hrát. Při pozorování skupiny žáků a na základě rozhovoru s třídní učitelkou jsem se v lekcích zaměřila konkrétně na rozvoj sebepoznání, sebepojetí a sebeprezentace.

Při tvorbě lekcí jsem se zamýšlela nad tím, co každou osobu prvotně prezentuje a utváří a uvědomila si, že je to naše jméno, které nám bylo dáno, vlastnosti, jež nás a okolí ovlivňují, zájmy, které utváří naši osobnost a v poslední řadě tělo, jež je toho všeho schránkou.

V první lekci se žáci zabývají svým jménem, zájmy a lidmi, jež je ovlivňují a ve druhé se zamýšlí nad svými vlastnostmi a ve třetí poznávají své tělo. Výsledkem všech lekcí je tedy individuální dílo každého žáka, obsahující postavu se svým originálním jménem, vlastnostmi a zájmy. Na závěr a shrnutí lekcí je výstup a prezentace svého díla spolužákům.

Předložená práce je určena veřejnosti, zvláště studentům pedagogických fakult, pedagogickým pracovníkům, a také těm, kteří se zajímají o osobnostní rozvíjení žáků

prostřednictvím výtvarné výchovy. Slouží rovněž jako námět či inspirace pro tvorbu svých vlastních vzdělávacích programů. Je rozdělena na dvě části a to teoretickou a praktickou.

V první kapitole se věnuji charakteristice období mladšího věku, vymezení středně školního věku (tento termín je dále používán, neboť specifikuje skupinu dětí, se kterou jsem pracovala), tělesnému a psychickému vývoji dítěte, identitě středně školního věku, socializaci a významu vrstevníků pro tuto věkovou kategorii.

Druhá kapitola obsahuje průřezová témata v Rámcově vzdělávacím programu, také v osobnostní a sociální výchově a tématické okruhy průřezového tématu. Ve třetí kapitole je popsán předmět výtvarná výchova v základním vzdělávání, cíle výtvarné výchovy v RVP, vybrané výtvarné techniky a metody, které byly použity v praktické části. Čtvrtá kapitola seznamuje s dramatickou výchovou, jejími cíli, s technikami a metody této výchovy. A v poslední kapitole teoretické části jsou popsány možnosti využití mezipředmětových vztahů v osobnostním rozvoji.

Praktická část se věnuje charakteristice skupiny žáků, návrhu lekcí před samotnou realizací, cílů žáků a základní struktura jednotlivých lekcí. Dále samotná realizace a závěrečné zhodnocení všech lekcí.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Charakteristika období mladšího školního věku

Období mladšího školního věku je časově charakterizováno nástupem do školy, tzn. od věku 6/7 let do 11/12 let (do prvních známek začínající puberty). Mladší školní věk je obdobím klidným, nebouřlivým a relativně šťastným ve srovnání s věkem předškolním (Říčan, 2004). „Příroda a společnost nastavila toto období do poměrně harmonického rozvoje. Dítě se soustředí na osvojování základních znalostí a dovedností, které uplatní v dalším životě.“ (Říčan, 2006, str. 146). Dítě, které se nachází v tomto věkovém rozmezí například (Říčan, 2006) nazývá střizlivým realistou, neboť přijímá informace o světě vyložené z praktického hlediska, a tak může propojovat jeho zkušenosti, co se jak dělá, jak funguje, popřípadě, jak se dá rozbít.

Někteří autoři rozdělují mladší školní věk na více částí. Příkladem je Zdeněk Matějček, který ve své publikaci rozlišuje toto období na tři části. Mladší školní věk (období 6 – 8 let), **střední školní věk (období 9 – 12 let)** a starší školní věk (jež se kryje s pubescencí), (Matějček 1986 In Langmeier, Krejčířová 2006). S tímto dělením se ztotožňuji, jelikož dítě ve druhé třídě, je zcela jiné, než na konci páté třídy. Z tohoto důvodu se v následujícím textu zmiňuji o středním školním věku, neboť konkrétně s touto věkovou skupinou jsem v praktické části pracovala.

Dále se zabývám vymezením tohoto období, psychickým, sociálním a tělesným vývojem dítěte středního školního věku. Považuji zde za důležité zmínit identitu dítěte středního školního věku a v jeho socializaci význam vrstevníků této skupiny, a v neposlední řadě jeho roli ve školním prostředí a postoj k autoritám.

1.1.1 Vymezení období středního školního věku

Střední školní věk tedy trvá od 8/9 let do 11/12 let, což znamená do doby, kdy dítě končí pátou třídu a přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat. V tomto věku nastávají různé změny, které jsou podmíněny sociálním a biologickým faktorem. Tyto změny připravují dítě na dobu dospívání (Vágnerová, 2000). Nazvala bych toto období „klid před bouří“, neboť v nadcházející pubertě je vše zcela jiné. Jak již bylo výše zmíněno, dítě v tomto věku uvažuje realisticky, je obráceno na skutečnost, má také tendenci mít ve všem jasno, protože jeho myšlení stojí na jednoznačných a konkrétních základech. Je také optimista a spíše extrovertně orientované, otevřené ke světu (podle Vágnerové 2000).

1.1.2 Tělesný vývoj dítěte středního školního věku

V tomto období je znatelný růst do výšky. Dívky jsou nepatrně vyšší než chlapci. Mají také více podkožního tuku a vyklenutější pánev, ale jsou celkově jen o půl kilogramů těžší. Dítě má již vyvinutý druhý chrup. Čelo není klenuté, rysy obličeje jsou podobnější tomu, jak bude dítě vypadat v dospělosti. Tváře dětí jsou rozmanitější, než tomu bylo na začátku školní docházky.

Kolem desátého roku se růst mozku zpomalí. Je již plně vyvinut, do jedenadvaceti let se bude zdokonalovat spojení mezi jeho buňkami, vlákna se budou rozvětňovat a opouzďřovat. V tomto věku je nutnost potřeby dostatečného odpočinku, neboť nervová soustava se lehce unaví po duševní práci.

Dítě je neustále v období tohoto věku v pohybu, má potřebu být aktivní. Snadno se ale vyčerpá, neumí ještě se svou energií správně naložit, i když dokáže rychle znovu nabrat síly. Pohyby jsou přesnější, obratnější a rychlejší, jezdí na kole, a dokáže provozovat různé typy sportu. Výcvik v obratnosti je pro ně důležitější, než-li teoretické poznatky ve škole. Typické je pro chlapce také házení míčem a jiných předmětů, což je původním znakem loveckých her. Ve srovnání s dívkami v této hře nevidí žádný význam. Pro chlapce je důležitá tělesná síla, díky níž si zajišťují postavení v kolektivu. Slabší hoši jsou odstrkovaní a stávají se z nich outsideři, to se bohužel také projeví na vývoji jejich povahových rysů v budoucnu.

Jemná motorika je přesnější v porovnání s dítětem v první třídě, není ale zdaleka tak přesná, neboť se dotváří koordinace mezi zrakem a pohybem prstů. Proto je písmo například kostrbaté. Smyslové vnímání se zdokonaluje, ale ještě je zde prostor pro zlepšení. Zrak se sladuje s hmatem a dítě dokáže odlišit více barevných odstínů. (srov. Říčan 2006, Pávková 2007).

1.1.3 Psychický vývoj dítěte středního školního věku

Pávková (2007) rozděluje psychický vývoj do tří hlavních částí - **rozumový, citový a volní**.

1.1.3.1 Rozumový vývoj

Rozumový vývoj ovlivňuje prostředí, ve kterém se dítě v tomto věku nachází, tzn. Škola a povinnosti s ní spojené. Na začátku je **vnímání** školního dítěte přesnější, než v předchozím období, je také názorné a dítě na podnět emocionálně reaguje. Školáka ovlivňuje vyučování v cílevědomosti, a nalezá ve vnímání větší systematickosti, až přechází k pozorování.

Pozornost se zlepšuje, pedagog by tak měl dokázat motivovat k činnosti, zaujmout také tím, že střídá různé metody. To také slibuje, že se děti snadněji psychicky neunaví. Délka většího soustředění je kratší než nezáměrná soustředěnost.

Jestliže dítě získalo dostatek zkušeností, jsou **představy** živé a více konkrétnější. Vše potřebuje vidět názorně a pokud tomu tak je, kvalita představ se zvyšuje. Čím větší má zásobník představ, tím je lepší rozvoj myšlení.

Konkrétně je **paměť** mechanická a dítě si snadno zapamatovává danou látku, zlepšuje se rovněž logická paměť. Zdokonaluje se i zraková paměť, jakmile si dítě osvojí čtení a psaní. Paměť, jak již bylo zmíněno v úvodu kapitoly je realističtější, není tak ovlivňována přáními a city předškolního dítěte (srov. Říčan 2006, Pávková 2007).

Předškolní dítě má větší **fantazii** než dítě školního věku, neboť má více zkušeností a ty nahrazují fantazijní představy. Při vyučování a i v jiných aktivitách se rozvíjí a uplatňuje reprodukční fantazie (představuje si to, o čem dospělý vyprávěl).

Myšlení dětí je konkrétní. Ve škole se dítě učí zvládat látku myšlenkovými obraty a ty se stávají rutinou. Dítě v mysli udrží více poznatků najednou, začíná přemýšlet složitěji. Učí se myslet od názorného poznatku k obecnému, a to vztahuje na celou skupinu předmětů nebo jevů.

Dítě potřebuje velký přísun informací a pokud si osvojí rychle čtení, je to velký pokrok na následující vývoj. Nyní ho už nezajímají pohádky, ale spíše dobrodružná četba s ilustracemi, které jsou názornějšího charakteru. Vlivem školního prostředí se kultivuje spisovný jazyk a projev. Pro **rozvoj řeči** je důležité učit se dobře formulovat své myšlenky a pocity, aby jim ostatní dobře porozuměli.

1.1.3.2 Citový vývoj

Jak již bylo zmíněno, tento věk je klidným obdobím. Ve větší míře jsou zastoupeny kladné city, pokud dítě vyrůstá v příjemném prostředí rodiny. Z negativních citů převládá strach (např. ze špatné známky, zesměšnění před spolužáky ve škole, atd). *„Děti v tomto věku již nestřídají své nálady, dokáží se více ovládat. Nově vznikajícím pocitem je stud z nahoty a rozvíjejícího sebecitu pramenící tížádostivost, pocit křivdy, tréma z vystoupení na veřejnosti i závist a škodolibost“* (Pávková 2007, str. 27).

Souhrn citů, které provází tento věk Pávková (2007) ve své publikaci přehledně popisuje. Radost z poznávání, zvědavost jsou **intelektuální city**, které se uspokojují ve velké míře ve

škole. Dítě miluje experimenty a rádo si hraje a učí prostřednictvím hry. Je nekritické a snadno přejímá informace od dospělých.

Vývoj **estetického citění** souvisí s fantazií. Dítě je realističtější a věcnější, než tomu bylo doposud. Chápe, co je umělecké dílo, dokáže ho také přiměřeně za výkladu dospělého prožívat, vyvíjí se také vkus.

Realismus se také projevuje v oblasti morálky. **Mravní city** jsou ovlivněné autoritou dospělých, skrze ně se učí, co je dobré chování a co špatné. Svědomí nevychází z nitra dítěte, ale závisí opět na učitelích, rodičích a jiných autoritách, zda je hodnotí kladně či záporně.

Sociální city jsou zde významné, jelikož děti prožívají různé vztahy uvnitř i vně rodiny.

1.1.3.3 Volní vývoj

V předškolním období má dítě hodně impulzivní chování. Ale v tomto věku se již dokáže ovládat, regulovat své emoce a chování. Jestliže má dítě s rodiči a ostatními dospělými pozitivní vztah, směřuje své chování k jejich spokojenosti (Pávková, 2007).

1.1.4 Identita dítěte středního školního věku

Jak píše Vágnerová (2000), je identita subjektivní pohled na sebe sama, závisí na tom, čím se dítě cítí být. Je opět velmi ovlivněna názory druhých – jak dospělých, tak vrstevnickou skupinou dětí. Identita ovlivňuje jeho chování a směřuje dítě dál. Proto je velmi tímto faktorem ovlivněno jeho zaměření v budoucnosti.

Podle toho jak je dítě emočně zralé a jaké má kognitivní kompetence zpracovává **zkušenost se sebou samým**. Sebehodnocení se okolo desátého roku stává stabilnějším, neboť před tím záviselo na momentálních prožitcích a hodnocení druhých.

Jak již bylo výše naznačeno, dětská identita závisí na **hodnocení a názorech jiných lidí**. V tomto věku dítě dokáže uvažovat na tom, co o něm říká a jak se k němu chová druhý člověk (přirozená autorita). Podle Vágnerové (2000) je dětská identita ovlivňována dvěma hledisky: **Emoční přijetí jako projev pozitivního či negativního citového vztahu**. Nejvíce záleží na rodičích, jak přijímají své dítě a zda je druhými oceňováno. Pokud je ostatními přijímáno a akceptováno, rodiče si ho váží, váží si i sám sebe a to podporuje jeho sebedůvěru a dodává na sebeúctě: „*Jistota citového zázemí v rodině je základem sebedůvěry*“ (Vágnerová 2000, str. 202). Sebejistota dítěte také podporuje splnění očekávání dospělými, ať už se jedná o známky ve škole, nebo žádoucí chování. Důležitost v dětské sebedůvěře hrají také vrstevníci, neboť se v tomto období stávají významnou skupinou, díky identifikaci s ní. Dítě potřebuje být

pozitivně přijímáno stejně starými dětmi, jelikož se členství v partě stává vedle rodiny místem bezpečí a jistoty.

1.1.4.1 Typy identity dítěte středního školního věku

Identita dítěte je spojena se socializací skupiny. Největší význam má **rodinná identita**. V rodině má dítě své důležité místo, odtud vychází do velkého světa, má její příslušnost. Stejně příjmení, společný domov a zážitky. Rodina znamená jistotu a sounáležitost, jakékoliv změny v rodině nese dítě špatně.

Vedle rodinné identity nabývá na významu **identita daná příslušností k vrstevnické skupině**. Žák ví, do jaké třídy chodí a kdo jsou jeho spolužáci, tedy velkou roli hraje školní třída. (Vágnerová 2000).

V tomto věku dítě chápe, že jeho identita bude stejná i za pár let a také rozumí své jedinečnosti, ale jeho zkušenosti a kompetence se změní. Děti dokáží sebe popisovat trvalejší charakteristikou, než tomu bylo dříve, uvědomují si **vědomí stability vlastní identity**. Desetileté dítě ví, že se odlišuje od ostatních, uvědomuje si svou jedinečnost, i ostatních lidí. Ví, že on cítí, chápe a vypadá jinak než druzí, a také se s nimi dokáže srovnávat (Vágnerová 2000).

Dítě poznávalo své vlastnosti, díky vázanosti na danou situaci (zvítězil jsem v závodu, jsem nejrychlejší). Důležitost mají také kompetence, které lze kdykoliv okolí ukázat. Nyní se již dokáže posuzovat z více hledisek, neboť ví, že když byl dnes úspěšný s tímto týmem ve fotbale, s jinou skupinou to už tak být nemusí. S rozvojem rozumových dovedností se mění pohled na svět i na svou osobu a jeho dřívější egocentrické chování mizí (Vágnerová 2000).

Desetileté až dvanáctileté děti dokáží své vlastnosti charakterizovat přesněji a kritičtěji. Uvědomují si, že na jednu situaci mohou reagovat rozdílně, záleží na jejich náladě a pocitech. Sebehodnocení zahrnuje více hledisek a je flexibilnější (Vágnerová 2000).

Dle Vágnerové (2000) předškolní dítě bylo spokojeno pokud zvládlo úkol, který mu byl přidělen. Splnění znamenalo dosažení daného cíle, a to vedlo k dobrému sebehodnocení. Nyní se dítě srovnává s vrstevníky, a dokáže se posuzovat z více hledisek a je spokojeno pokud splňuje určitou mez v úspěšnosti ve srovnání s dětmi stejného věku. Pozitivní hodnocení od rodičů velmi přispívá k pozitivnímu hodnocení sebe sama. Je prokázáno, že problémy spojené s učivem sebevědomé děti zvládají lépe. Dítě potřebuje být přijato dospělými a svým okolím.

1.1.5 Socializace dítěte středního školního věku

Při nástupu do školy se dítě vyrovnává s novou sociální rolí, začleňuje se do většího okruhu společnosti, než tomu bylo doposud. V předškolním věku byla pro dítě důležitá hra, nyní se musí přizpůsobit a přijmout na sebe větší nároky spojené s povinností školní docházky. Jedná se o roli dítěte v rodině, dále má roli žáka, který plní požadavky učitele, spolužáka, jenž s ostatními sdílí školní třídu, kde se vytvářejí se zde různé sociální vztahy. Tento věk je zde také spojen se soutěživostí, čemuž školní třída dává velký prostor. Žáci soutěží o dobré známky a pokud se jim toto nedaří, snaží se vyniknout v jiném směru, jako je například role třídního baviče nebo „zlobivce“. Dnešní svět je složitý a bez soutěživosti se v něm člověk ztratí, ale pedagog by soutěživosti neměl podléhat, protiklad solidárnosti by se dítě mělo naučit ve větší míře.

Z této kapitoly je tedy zřejmé, že v období středního školního věku dítěte jsou pro rozvoj osobnosti důležité následující oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina (srov. Říčan 2006, Vágnerová 2005).

Rodina

Dle Říčana (2006) v mnohých případech školák doma tráví méně času. Přijde ze školy, hodí batoh na zem, vrhne se do lednice, a pak utíká s kamarády za dobrodružstvím. Děti v tomto věku již nejsou tak závislé na svých rodičích, přesto je ale potřebují. Rodiče zajišťují jejich materiální potřeby, poskytují jim ochranu, podporují je v nesnázích a problémech, které tento věk přináší.

Matka je učitelkou praktických dovedností. Dítě obléká, vaří a pomáhá mu s učením. Je také citovou oporou, ale potřeba fyzického kontaktu již není tak častá. Důležitou roli hraje komunikace matky s dítětem. Měla by ho naučit vyznat se ve svých pocitech, dokázat je pojmenovat a nebát se o svých vnitřních záležitostech mluvit (Říčan, 2006).

Otec zde má vážnější roli, obecně platí, že muži mají větší autoritu, a jsou k dětem náročnější. Dokáží věcně chválit, domlouvat, ale také patřičně kárat. Pro chlapce je otec nepostradatelným vzorem, pro dívky znamená otec ochranu před nebezpečím vnějšího světa. Trestá ve většině případů otec, fyzické tresty však děti zesměšňují a učí je řešení problému pomocí násilí. Výchova by se měla stavět na odměnách. Čím více odměňujeme, tím méně jsme nuceni trestat. Celkově je vztah k rodičům snadnější, otevřený a klidnější, než tomu bylo v předchozím předškolním věku a také v nadcházející pubescenci. (Říčan 2006)

Sourozenecké vztahy nebývají vždy šťastné, bývá v nich někdy žárlivost, lstivost a nevraživost. Špatný vztah mezi sourozenci dokáže dítěti velmi zkomplikovat dětství. Pokud jsou ale vztahy dobré, vzniká podle Říčana *přirozená koalice*, jež je druhým závažím na mocenských a psychologických vahách rodičů. Sourozenci jsou partneři na cestě životem, mají společné dědičné znaky, vlastnosti a fyzický vzhled. Oba spojují stejné události, zážitky, průšvihy, zklamání, radosti a úspěchy. Mladší sourozenec je starším opečovávaný, ale také starší sourozenec k mladšímu sourozenci mnohdy cítí žárlivost. „*Starší sourozenec je učitelem, vzorem a ochráncem.*“ (Říčan, 2006, str. 161).

Rodina je království, do kterého lze utéct před vysokými nároky a požadavky okolního světa. Vztahy mezi členy rodiny jsou prioritnější, než výkonnost a postavení ve společnosti. Je to zázemí, odkud se „vysílá do boje“, a místo, kde se dítěti radí, pomáhá s vyrovnáním se s neúspěchem a dodává odvahu. Je místem důvěry, pravdivosti, vzájemnosti a bezpečí.

Škola, role žáka a postoj k autoritám

V tomto období se dítě na školu adaptovalo, pochopilo a osvojilo si pravidla a normy chování, která v této instituci platí. Je si vědomo standardu, který jak z hlediska jeho, tak z hlediska rodičů a učitelů přijatelný. Dochází zde rovněž k přesnějšímu sebehodnocení. Dítě se hodnotí podle toho, jak jsou spokojeni dospělí, jejich očekávání a požadavky jsou pro něj nejdůležitější, neboť jsou to oni, kdo určují, zda je dítě úspěšné či nikoliv. Naopak sebepojetí jedince je stále a nezávisí na momentálních výkyvech. Postupem času se důraz na názorech ostatních změní, ale nikdy se od nich neoprostí. (Vágnerová, 2000)

Učitelé mají přirozenou autoritu, jsou žáky milováni a všichni k nim vzhlížejí, protože jsou to ty osoby, které rozhodují v „tom novém světě“, kde tráví tolik času. Učitelka (ve školství je větší procento žen) má větší autoritu než samotný rodič, ale ne v tak hlubokém smyslu. Žáci k ní vzhlíží, identifikují se s ní, a chtějí se jí podobat. Postupně se ale žák stává kritičtější a v tomto období svého učitele zkouší různými způsoby, provokací a zlobením, neboť stále více vzniká potřeba se přesvědčovat, že je učitel hoden úcty a poslušnosti. Velice výstižně toto umocňuje Říčan ve své publikaci. „*Učitel má být pro dítě příkladem zaujetí pro vědění a pro dovednosti, jež mu předává, příkladem osobní pravdivosti, poctivé práce, spravedlivé vlády, ochoty pomáhat.*“ (Říčan, 2006, str. 155). Tento fakt by měl být základním pilířem v pedagogickém přístupu nejen ve výuce, ale také ve vztahu žák – učitel. Učivo by mělo mít praktický ráz, žáci mají vše zažít na vlastní oči a nejlépe vlastníma rukama, aby si tyto zkušenosti osvojili a na jejich základech mohly stavět dál (Říčan 2006).

Význam vrstevníků ve středním školním věku

Vágnerová (2000) píše, že velmi podstatnou úlohu dítěte hraje vrstevnická skupina, neboť i úspěch a postavení v dětském kolektivu ovlivňuje čím dál tím více jeho sebehodnocení. Stabilní prostředí rodiny umožňuje koncentraci na kamarádské vztahy s vrstevníky, které se stávají důležitějšími, protože v budoucnu rodinu nahradí. Slouží také jako předpoklad pro nadcházející období v adolescenci, kde se vztahy stávají hlubšími a intimnějšími. Dítě se dříve identifikovalo se silnějšími a zkušenějšími dospělými, nyní se identifikuje s vrstevníky, kteří poskytují spolu s rodiči emoční vyrovnanost. Trávení času s vrstevnickou skupinou může vyrovnat nedostatky spojené s nespokojeností v rodině. Podle Vágnerové (2000) jsou potřeby spojené s vrstevníky rozděleny do tří oblastí:

1. Potřeba citové jistoty a bezpečí – ve větší míře je zastoupena v rodině, ale vrstevníci jsou na stejné úrovni. Dokáží poskytnout podporu v různých situacích, mohou řešit problémy, o kterých se s dospělými nedá hovořit. Ve společnosti stejně starých dětí se cítí lépe, nebojí se rovněž pustit do obtížnějšího úkolu, to má ale také i negativní účinek, jelikož skupina snáze poruší určená pravidla.

2. Potřeba učení, rozvoje určitých zkušeností a dovedností – zde také platí, že vztahy mezi vrstevníky jsou stejné, všichni jsou vybaveni stejnými předpoklady, a tak je učení jednodušší. Obecně také platí, že to, o co se druhý zajímá se zdá důležitější, než to, co po dítěti vyžadují dospělí, neboť vrstevník přímo ukazuje na co jsou osvojené dovednosti užitečné. Chtějí být přijatí svou partou (například pokud si všichni osvojí nějakou dovednost, dítě je donuceno se toto naučit také, jinak by ho skupina nepřijala a stal by se outsiderem). Školák se učí především ve vrstevnické skupině různé sociální dovednosti a role. Podle toho, jak je dítě úspěšné, zasluhuje si postavení ve skupině. Vše je zacíleno na přijetí ostatními dětmi, a to znamená pro jednotlivce velkou motivaci. Pozici, kterou dítě má, ovlivňuje jeho sebehodnocení. To, jak ho vidí vrstevníci, je pro něj důležitější než názor dospělých, neboť oni jsou na stejné úrovni a nemají formální autoritu. Od vrstevníků je očekáváno stejné chování a pokud dítě nezapadá do kolektivu, je jednodušší ho vyřadit. Norma vrstevníků je důležitější než norma dospělých, proto kolem desátého roku dítě přestává na ostatní žalovat.

3. Potřeba seberealizace – je snadněji uspokojována mezi vrstevníky, protože představují rovnocennost a sami se motivují. Většinou jde o aktivity, které probíhají mimo školní prostředí. V tomto věku jsou děti velmi soutěživé, chtějí čímkoli vynikat, dokonce i pro dospělé v méně pochopitelných dovednostech, jako je například sněžení brouka či žížaly. Chlapce

ovlivňuje testosteron, a proto jsou více soutěživější než dívky. V tomto věku zažívají nejvíce tzv. „klukovin“.

Vrstevnická skupina může být dětským kolektivem ve škole, ale také mimo ni, například na vesnici, na táboře, na škole v přírodě, atd. Pro děti jsou velmi důležité společné zážitky a podpora týmu, kterou jim v předškolním věku mohli poskytnout jen dospělí.

Co se týče věku jsou upřednostněné děti stejně staré. Pro ně je „malý“ ten, který se nachází v nižší třídě a naopak „velký“, pokud je ve vyšší. Kamarádství s mladšími nebo staršími dětmi vznikají, ale mají jiná specifika a s ním spojené zkušenosti. Pro mladší dítě jsou starší děti vzorem, pomocí a podporou, na oplátku dostávají respekt. Starší dítě mladší podpoří, ale také se k nim chovají velmi autoritářsky, až direktivně. (Vágnerová 2000)

Chlapecká a dívčí skupina nabízí rozdílné zkušenosti a učení vztahující se ke stereotypům společnosti, proto je tento věk specifický vytvářením skupinek stejného pohlaví. Chlapec a dívka si uvědomují odlišnost obou pohlaví, neboť se s rodičem již v mladším věku identifikovalo. Chlapecká parta má jiné zaměření aktivit, ve skupině se jinak komunikuje a celkově je počet členů v nich větší, než tomu je u party dívek. Ty se zaměřují spíše na vztahy a přátelství ve skupině, tudíž je skupinka citově více zaměřená a velikostně je menší (největší kamarádky jsou dvě, někdy tři).

Děti středního školního věku jsou na takové úrovni socializace, kdy skupina nebo parta funguje jako celek. Dokáže lépe prosazovat své nápady, ale také odpor vůči jednotlivci. Od dětí se vyžaduje stejné chování a pokud někdo vyčnívá či není tak inteligenčně na úrovni, není přijímáno. Zde se také poprvé vyskytuje šikana. Pro děti je velmi důležité členství v partě, členové vyžadují *„konformitu a za to si poskytují pocit jistoty, sounáležitosti a prestiže“* (Vágnerová, 2000, str. 195).

1.2 Průřezová témata v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Průřezová témata RVP pro základní vzdělávání jsou praktického rázu a jsou součástí našich životů a sebe samých. *„Témata jsou oblastmi lidských dovedností, vlastností, postojů, modelového chování atd“* (VÚP, 2007, str. 90). Týkají se okruhů aktuálních problémů v současném světě a stávají se nedílnou součástí základního vzdělávání.

Tématické okruhy průřezových témat jdou napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení obsahů vzdělávacích oborů. *„Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků“*

a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků“ (VÚP 2005, str. 90). Žáci mají možnost podívat se na konkrétní problematiku z jiného pohledu a mohou uplatňovat větší rozsah dovedností.

Podle RVP pro ZV jsou průřezová témata v základním vzdělávání povinnou součástí na 1. a 2. stupni ZŠ. Škola má tedy povinnost poskytnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Mohou být začleněna přímo ve vyučovací hodině nebo jako součást kursu, semináře a jiných vzdělávacích akcí. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem vyučovacího předmětu a dalších činností, které jsou realizovány ve škole, ale také mimo školu (VÚP 2007).

1.2.1 Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova se zabývá potřebami žáka, učí ho dovednosti, jenž upotřebí v praktickém životě, zaměřuje se jak na žáka, tak na potřeby okolního světa. Neexistují tu žádné osnovy, ale v tomto případě se stává učivem žák i třídní kolektiv. Podstatou je pomáhat najít každému svou individuální cestu v životě, a s ním spojené dobré vztahy k sobě, k druhým a místu, ve kterém žijeme. (VÚP 2007)

OSV se v RVP dělí podle vzdělávacích oblastí na: **„Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura (rozvoj smyslového vnímání, kreativity, estetika chování v mezilidských vztazích, chápání umění jako prostředku komunikace a osvojování světa), Člověk a zdraví, Člověk a svět práce, Umění a kultura“.** (VÚP 2007)

1.2.1.1 Tematické okruhy průřezového tématu

Tyto okruhy jsou členěny do tří částí a týkají se **osobnostního, sociálního a mravního rozvoje**. Okruhy se dělí dále na témata a podtémata. Zařazujeme ta témata, která odpovídají konkrétním potřebám žáků nebo závisí na vzájemné domluvě. Témata jsou realizována prakticky - prostředkem je hra, modelová situace, cvičení a v neposlední řadě diskuse týkající se tématu (Valenta 2006).

Do **osobnostního rozvoje** patří téma **„Rozvoj schopností poznávání“**, které se dále dělí na podtémata:

„Cvičení smyslového vnímání“ - pomocí pěti smyslů (čich, hmat, chuť, zrak, sluch). Ale také na vnímání svého těla a jeho fyzických i duševních stavů, jako je například únava těla nebo momentální nálada. Pokud se rozvíjí naše smysly, dokážeme být vnímavější vůči okolí.

„Cvičení pozornosti a soustředění“ - zabývá se dovedností, jak se dokázat soustředit na určitou věc či osobu a být pozorný, pokud je to potřebné. Jestliže se dokáže člověk soustředit v řešení problému na druhého, dostanou se oba k nějakému řešení.

„Cvičení dovednosti zapamatování“ - paměť, je základním bodem v učení, bez kterého se v životě neobejdeme. Důležitá je nejen paměť pojmová, ale také tělová a pocitová.

„Cvičení dovedností řešení problémů“ - problém je to, s čím si nevíme rady, na co hledáme řešení. Abychom ho vyřešili, je nutné se na něj podívat z různých hledisek. V OSV trénujeme řešení problémů v životních situacích, ve vztazích mezi lidmi.

„Cvičení dovedností pro učení a studium“ - hledání vyhovující strategie v učení, poznávání sebe sama v přístupu a postupu k osvojení si nového učiva (Valenta 2006).

„Sebepoznání a sebepojetí“ se zabývá tím, že je pro člověka dobré znát sebe sama, mít reálné informace o své osobě a být duševně i fyzicky vyrovnaný. Pokud člověk není spokojený sám se sebou, nemůže být spokojený ani s jinými lidmi. Sebepoznání slouží také k předcházení sociálně patologickým jevům. Podtémata jsou:

„Já jako zdroj informací o sobě“ - žáci se poznávají skrze své chování, dokáží reflektovat sami sebe, člověk se na sebe dívá jiným způsobem, než ho vidí ostatní, učíme žáky se vidět v dobrém světle.

„Druzí jako zdroj informací o mně“ - člověk se na sebe dívá skrze druhé, a ti ovlivňují sebepojetí jedince. Zde se učí vybírat negativní i pozitivní postoj druhých, a také si nenechat ublížit negativními názory na jejich osobu, ale snažit se z nich ponaučit (Valenta 2006).

„Moje tělo, moje psychika (temperament, postoje, hodnoty)“ - poznávání sebe sama, jaké má žák hodnoty a postoje, jak cítí, jak myslí, jak se chová a komunikuje, zda je uzavřený nebo otevřený vůči druhým, atd. Další podtémata:

„Co o sobě vím a co ne“ - zde žáci zjišťují, co o sobě ví jen oni sami, a také co vidí druzí a oni sami to nevidí.

„Jak se promítá mé já v mém chování“ - žák si uvědomí, jaké vlastnosti negativně i pozitivně ovlivňují komunikaci s ostatními lidmi a jak se projevuje vnitřní já na vnějším projevu.

„Můj vztah ke mně samé/mu“ - žák si pěstuje pozitivní pohled na svou osobu, buduje sebedůvěru, díky svým vlastnostem, činům a dovednostem.

„Moje učení“ - velmi souvisí s „rozvojem schopností poznávání“, žák se poznává, jakým způsobem se učí novým dovednostem, ale také jaká profese ho v budoucnu naplní.

„Moje vztahy k druhým lidem“ - učí se, jak konkrétně „já“ mohu zlepšovat vztahy mezi lidmi životě žáka.

„Zdravé a vyrovnané sebepojetí“ - poznávání sebe sama může být z různých pohledů, ať už se jedná o to, co o sobě vím skrze poznávání sebe sama, ocenění svých kvalit (sebeúcta), uvědomování sebe sama (sebereflexe), kritika sebe sama, pozitivní vztah k sobě (sebedůvěra), dále sebeobraz a sebehodnocení. Žák může sledovat jak, se vidí on sám, jak ho vidí ostatní, jaký by chtěl být.

„Seberegulace a sebeorganizace“ žák se učí usměrňovat své chování a učí se plánovat čas, plánovat učení a další studium, ujasňuje si jednotlivé kroky k dosažení cíle. Podtémata jsou:

„Cvičení sebekontroly, sebeovládání“ – regulace vlastního jednání i prožívání, vůle“ - cíl je naučit žáky dělat věci, které jsou nutné pro dosažení vytyčeného cíle, například učit se, abych byl/a úspěšná v přijímacím řízení na vysněnou školu, i když učení není zábavné, přesto nutné, učí také korigovat své chování a napomáhá v prevenci sociálně patologických jevů.

„Organizace vlastního času, plánování učení a studia“ - zde se žák učí být managerem svého času, poznává, jak dlouho mu trvá učení, splnění úkolů, dosažení cíle, co je nutné udělat a co není.

„Stanovování osobních cílů a kroků k jejich dosažení“ - žák uvažuje nad svým životem z hlediska času, čeho by chtěl v životě dosáhnout, ať se jedná o vzdělání, zaměstnání, zájmy, mezilidské vztahy. Ujasňuje si, kde by chtěl být zítra, za měsíc, za rok (Valenta 2006).

„Psychohygienu“ lze rozdělit na dvě skupiny, a to jako prevenci proti stresu a psychické zátěži, a jak jednat při stresové situaci. Žít ve stresu ovlivňuje naše fyzické a psychické zdraví, také může vést k sociálně patologickým jevům. Zde se tedy žáci učí, jak stresu předcházet, popř. jak se s ním vyrovnat. Podtémata jsou:

„Dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému“ - jestliže je člověk pozitivně naladěný, má pozitivní náhled na svět, je se sebou vyrovnaný, umí si odpustit, nevyvolává konflikty, snadno si vybuduje obranu proti hrozícímu stresu či zátěži.

„Sociální dovednost pro předcházení stresům v mezilidských vztazích“ - žáci se učí dovednostem v naslouchání, porozumění druhému, řešení konfliktu a vyjednávání.

„Dobrá organizace času“ - souvisí s předcházením stresových stavů, spojené s nedostatkem času, prolíná se s cvičením „seberegulace a sebeorganizace“.

„Dovednosti zvládání stresových situací (rozumové zpracování problému, uvolnění a relaxace, efektivní komunikace atd.)“ - v tomto cvičení se žáci seznamují a zkouší různé cesty zvládání stresu, jako je například fyzická aktivita, relaxace při poslechu hudby, vyslechnutí a rozhovor s druhým člověkem, pohled na problém s odstupem času a jeho zpracování.

„Hledání pomoci při potížích“ - pokud nastane to, žáci sami nedokáží zvládnout problém, měli by se zde dovědět, kde požádat o pomoc (výchovní poradci, linky bezpečí a další) – viz Valenta (2006).

„**Kreativita**“ nebo-li tvořivost je v životě člověka velmi důležitá, neboť nám umožňuje pohled na věc či problém z různých úhlů pohledů, a také na jejich řešení. Pokud se zmíníme o tvořivosti, v mysli nás napadne asociace k umění. Ale nejenom zde tvořivost uplatníme, kreativitu uplatní člověk i v ryze technických oblastech. Podtémata spojená s kreativitou jsou:

„Cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti věci vidět jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat“ nápady do reality)“ - toto jsou dovednosti, jež má mít tvořivý člověk, dokáže tak řešit problém tvořivým způsobem, má k dispozici více řešení z různých hledisek vzniklého problému, umí myšlenku přivést do reality (zhmotnit ji), například namalovat obraz, vyrobit dárek, zrealizovat nějakou akci.

„Tvořivost v mezilidských vztazích“ - jedná se o tvořivost ve vztazích, neboť kreativním přístupem dokážeme zpříjemnit život ostatním lidem, ale také nám samotným – týká se především komunikace a přístupu k lidem, tvořivost také bourá základy zažitých stereotypů v mezilidských vztazích (Valenta 2006).

V **sociálním rozvoji** jsou zahrnuta tato témata: „**Poznávání lidí**“, podtéma:

„Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě“ - jak již vyplývá z názvu zde se žáci poznávají ve skupině nebo třídě, vzájemné poznání je základem pro další práci s kolektivem, věnujeme se

tedy tomu, jak se známe, co o sobě nevíme, co bychom chtěli vědět, co se ve třídě časem změnilo, zda skupina drží pohromadě, a tak dokáže řešit různé problémy.

„Rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech“ - je důležité, že lidská různost je běžnou součástí života, žáci se učí vidět odlišnost druhých lidí, ale také nacházení společných rysů (jde o téma napříč kulturní odlišností v obecném hledisku). „Chyby při poznávání lidí“ - zabývá se, jak moc naše hodnoty ovlivňují vytváření obrazu o druhých lidech, také do jaké míry ovlivňuje prostředí ve vnímání toho druhého, v němž se pohybujeme, v neposlední řadě, jak na nás působí a jak ovlivňuje pohled na druhého, pokud od něj něco očekáváme. Může se probírat téma, co hledat u partnera pro život, pro cestování, atd. Valenta (2006).

Téma „**Mezilidské vztahy**“, obsahuje tato dílčí témata: „Péče o dobré vztahy“ - dobré vztahy mezi lidmi vedou ke spokojenosti, vztah může mít různou podobu, ale zahrnuje citovou výměnu, hodnot, podporu, zodpovědnost vůči druhému. Žáci uvažují o svých vztazích, a také jejich kvalitách.

„Chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc“ - nabízí se zde možnost žákům poznat, co jim brání mít dobré vztahy a jak si vztah udržet, záleží zde také na chování, hodnotách, názorech, společných zájmech a cílech. V některých případech může na druhém přitahovat povahová odlišnost a tím obohacení sebe sama navzájem.

„Lidská práva jako regulativ vztahů“ - žáci se učí respektovat nároky, které jsou spjaté s životem na tomto světě, učí se respektovat chování druhých, být zodpovědný v jednání o záležitostech týkající se mezilidských vztahů, žáci se zabývají tím, jak dodržují a prosazují své právo ve vztahu.

„Vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny)“ - toto téma je zaměřeno na vztahy ve třídě, učí se sledovat spolupráci a soutěžení, které uplatní v životě, zkvalitňují komunikaci v týmu, hledají společné cíle, řeší konflikty, jenž vztahy ve skupině přinášejí (Valenta 2006).

„**Komunikace**“ v sociální rovině je obecně dáno, že komunikace je předávání určité informace mezi lidmi. Podtémata komunikace jsou:

„Řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí vytvářeného člověkem, řeč lidských skutků“ - zde se žáci orientují na formy sdělování a různé druhy komunikace spjaté s výše uvedeným názvem tématu.

„Cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální (technika řeči, výraz řeči, cvičení v neverbálním sdělování)“ - žáci rozvíjí sociální vnímání verbální a neverbální komunikace mezi lidmi, učí se aktivně naslouchat, být empatičtí a chápaví v partnerových sděleních, učí se srozumitelně a barvitě mluvit, pracují se svým hlasem.

„Specifické komunikační dovednosti (monologické formy – vstup do tématu rétorika)“ - učíme se technice řeči, poutavému vystupování a vypravování, aby výklad neunavoval posluchače a zároveň zbytečně nezatěžoval nedůležitými informacemi.

„Dialog (vedení dialogu, jeho pravidla a řízení, typy dialogů)“ - důležitost zásad dialogu, jeho efektivitu, držení se tématu, naslouchání názorů jiných, úcty ke člověku s rozdílným názorem, učení se vedení diskuse, žáci se zabývají různými typy dialogu s konkrétní skupinou.

„Komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod)“ - vysvětlujeme tyto výrazy, vytváříme modelové situace, ve kterých se žáci učí dobrým způsobům komunikace. Pokud nastane konflikt, snažíme se žáky naučit ovládat své emoce, klademe důraz na prostor pro otevřenou komunikaci a nalézání řešení a podmínek pro uspokojení potřeb obou stran.

„Efektivní strategie: asertivní komunikace, dovednosti komunikační obrany proti agresi a manipulaci, otevřená a pozitivní komunikace“ - žáci se učí jednat asertivně, agrese v rozhovoru znamená útok na protějšek, manipulátor v dotyčném vyvolává negativní pocit a provinění, pocit méněcennosti, atd. ač ho dotyčný nezpůsobil, zde se tedy žáci učí asertivnímu chování, a to prosazování svého požadavku, aniž by druhého nějakým způsobem omezovali.

„Pravda, lež a předstírání v komunikaci“ - je dobré se s žáky zabývat vlastními lži, různými „tyátry“, které v komunikaci vznikají, proč se člověk takto chová – samozřejmě vše v rámci morálního základu (Valenta 2006).

„**Kooperace a kompetice**“ - kooperace neboli spolupráce se týká práce více osob a společným znakem je dosažení stejného cíle. A kompetice – soutěžení je činností, kdy jedna strana zvítězí a druhá prohrává.

„Rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace) v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.)“ - tyto dovednosti jsou zaměřeny na to umění přijmout a respektovat jiný názor, umění regulovat své pocity, umět ovládat své chování. Pokud jsme v něčem neúspěšní, dokázat prosadit svůj názor, i přes to, že nám ho ostatní neschvalují, překonat ostych ve vyslovení svého názoru nebo pohledu na danou věc, umět nalézt společnou „nit“ v odlišných názorech, umění mít pozitivní přístup ve společné aktivitě, důvěra ve skupinu, nechovat se negativně k ostatním členům skupiny.

„Rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny)“ - zde se žáci zabývají tím, jak komunikovat jasně a srozumitelně, věcně a bez nadávek, získávají dovednosti v rozdělení pracovních úkolů ve skupině. Rozdělení rolí a tím využití dovedností každého ve skupině, hledání společného cíle a řešení vzniklých potíží při jeho dosažení.

„Rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládání situací soutěže, konkurence“ - jde o poznávání svých reakcí a stavu v soutěžení, co nám brání soutěžit s druhou stranou, co nás naopak motivuje v soutěžení, jak se cítíme v průběhu hry, když zvítězíme nebo vyhrájeme. Toto jsou základy, na nichž můžeme zjistit, pro jaký druh soutěžení se žák hodí. Užitečnost je trénink seberegulace v soutěžení, nenechat se ovládnout soutěživostí v nepřiměřené míře, jako je například vulgární chování, neférové jednání k protihráči, zvládání postupu k vítězství, hra fair-play, atd. (Valenta 2006).

V **morálním rozvoji** uvádí Valenta (2006) tato témata:

„Řešení problémů a rozhodovací dovednosti“ - na toto téma lze nahlédnout ze dvou hledisek. Pokud se vyskytne nějaký problém, můžeme se na něm mnoho naučit, neboť se učíme jeho vyřešení, ale také osobnostní a sociální výchova nabízí možnost žákům řešit jejich osobní problémy, v tomto případě rozpoznání problému a hledání kompetentní pomoci. Podtémata jsou:

„Dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska typu problémů a sociálních rolí“ - již bylo výše zmíněno, co je to problém, pro jehož řešení je zapotřebí rozvíjet určité kompetence, umět problém pojmenovat, přemýšlet o tom, jak ho začít řešit. Vše se ale týká mravního rozvoje v mezilidských vztazích, pokud s někým nesdílíme stejný názor, je velice snadné hádat se a urážet, shazovat a ponižovat druhého, ale i být k sobě velmi kritický a tím narušit osobní rovnováhu (toto je též prevence před sociálně patologickými jevy). Toto je

velmi citlivé téma a můžeme narazit u žáků na niterné problémy; pedagog nesmí zapomenout, že není terapeutem, ale učitelem a nemá v mnohých případech dostatečné znalosti nebo zkušenosti pro řešení situace.

„Problémy v mezilidských vztazích“ - zde se zabýváme otázkou, proč vznikají problémy mezi lidmi a jaké mohou mít důsledky, jak mezilidské problémy překonat (rozebrání problému, komunikace s druhým, řešení, atd.). Také se můžeme zamyslet nad momentálními problémy ve skupině a učit se jejich řešení.

„Zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů“ - pokud řešíme se skupinou žáků učební problém, vznikají dílčí komplikace, které tímto ve skupině vyvstanou; na mnohé tedy lze poukázat a učit tak vypořádání nebo nevypořádání se s problematickou situací.

„Problémy v seberegulaci“ - zde se zabýváme osobními problémy, lidé nedokáží ovládat své projevy chování, své pocity a motivy jednání. Neznalost sebe sama dovádí člověka mnohdy k pasivnímu chování, nedokáže své chování regulovat, a vznikají problémy, kdy člověk nestíhá, apod. Pokud člověk ztrácí vůli pro práci, je dobré znát důsledky takového jednání a najít další motivaci a s ní spojenou vůli (opět se také subtéma dotýká prevence).

„Hodnoty, postoje, praktická etika“ hodnota je to, čeho si člověk cení, jenž je pro něj důležité, může mít hmotný či nehmotný charakter. Každý člověk má různé hodnoty (Hartl, in Valenta, 2006). Názorný příklad: pro někoho nemá létající mýra okolo světla žádnou hodnotu, pokud ho rozptyluje, raději ji zabije. Ekolog nebo člověk více citlivý vůči přírodě by jí neublížil. V životě si člověk vytváří žebříček hodnot, ty se ale mohou měnit (například na prvním místě rodina nebo materiální zajištění, atd.). Stálejší jsou postoje, ale mají stejné hodnotící kritérium jako hodnoty (proč bych to dělal, stejně bude konec světa – konec světa se neblíží, má to smysl). Naše chování postoje dokáží ovlivňovat. V etice se žáci učí chovat se mravně v situacích, které přináší každodenní život. Důležité pojmy jsou například „spolehlivost, odpovědnost, korektnost, takt, altruismus, prosociálnost, atd.“ (Valenta, 2006, str. 39). Morálka a hodnoty se prolínají ve všech tématech OSV. Dílčí subtémata zmíněného tématu jsou:

„Analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí“ - poznávání svých hodnot a přisuzování jim dané důležitosti, poznávání vlastního postoje a jak moje hodnoty dokáží ovlivňovat mé chování, poznávání druhých skrze postoje, názory a činy.

„Vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlnost, respektování atd.“ - zde žáci poznávají, co to znamená být odpovědný, mít k něčemu/někomu zodpovědnost, být spolehlivý, spravedlivý, umět respektovat druhé (tyto vlastnosti jsou

vztažené k momentálnímu věkovému období žáků a propojené s jejich zkušeností z praktického života); žáci poznávají, jaké mají nebo nemají tyto vlastnosti; záleží na učiteli, jaké další vlastnosti zvolí pro potřeby žáků.

„Pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu)“ - stavíme na zkušenostech jednotlivých žáků, v jaké situaci pomáhali, nebo jim bylo pomoheno, co je k tomu vedlo, ale také proč nedokázali pomoc, jaké jim pomohlo povzbuzení, jak povzbuzovali druhé, jestliže někomu pomůžeme, máme po něm žádat odměnu nebo nikoliv, atd.

„Dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne“ - pojmem „eticky problematická situace“ se myslí jednání, kdy se musíme rozhodnout, zvolit nějaké rozhodnutí, nebo se nějak zachovat, i když víme, že naše chování ovlivní nebo se dotkne dalších lidí a zvířat). Zde se opět využívá zkušenost žáků, vytváříme modelové situace, hry na toto téma, jaké chování a další pohnutky vede žáky k rozhodnutí, co udělat, jaké pocity a myšlenky mají, vyvoláváme situace, které mohou ve třídě, nebo škole nastat a učíme se z nich (Valenta 2006).

1.3 Výtvarná výchova v základním vzdělávání

V této kapitole zmiňuji specifikum kresby středně školního věku, zabývám se výtvarnou výchovou obecně, jakým způsobem přispívá k rozvoji člověka a popisuji vybrané techniky, metody a cíle, které byly použity v praktické části mé práce.

Dětská kresba je jednou z nejpřirozenějších cest komunikace, kreslit znamená hrát si. Dítě maluje to, co si vědomě i nevědomě přeje. Prostřednictvím kresby můžeme zjistit o dítěti mnoho informací, nejen jak vnímá sám sebe a svět kolem něj, ale dokonce zda netrpí nějakou poruchou, to je ovšem úkol psychologů (Grbavčicová 2011).

Střízlivý realista se ve výtvarných dovednostech neustále zdokonaluje a snaží se o zachycení reality, stínů, pohybu, a také perspektivy. Roeselová (2003) se ve své publikaci velmi podrobně věnuje tzv. krizi výtvarného projevu, kdy se u 10. letého dítěte objevuje značný úbytek zájmu o výtvarné vyjádření. Zapříčiněný „*konfliktem mezi ikonografickým znakem dětství a objektivním pozorováním – vyprázdněný znak nese plnost skutečnosti a žák neumí jinak realitu ztvárnit.*“ (Roeselová, in Grbavčicová, 2009, str. 35). Vývoj kresby je zhruba v 11. letech ukončen a dítě podle Grbavčicové (2011) kreslí podobně jako dospělý jedinec.

Dle RVP se od doby, kdy předmět vyučovaný na školách nenazýval Výtvarná výchova, ale pouze a jednoduše Kresba se velmi mnoho změnilo, a to díky rozvíjení humanitních věd jako je psychologie, sociologie, estetika a historie umění. Vzhledem k těmto poznatkům se v dnešní době klade důraz na vnitřní svět dítěte, jako je jeho vztah k přírodě a kultuře obecně (VÚP 2007).

Výtvarná výchova je jedinečným obrazovým prostředkem poznávání a prožívání člověka. Propojuje nasbírané a aktuální zkušenosti s estetickým a výtvarným projevem. Výtvarné vyjádření nepředstavuje pouhé konstatování reality, ale je to způsob subjektivního obrazu světa „žákovskými očima“ a přirozeným prostředkem komunikace (VÚP 2007).

Výtvarná výchova rozvíjí tyto složky osobnosti: vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci. „Přispívá k rozvoji a formování citlivé, celistvé, otevřené lidské bytosti, schopné uvědomovat si sebe sama ve světě“ (Komrska, Pastorová, Šamšula, 2001, str. 1). Přispívá k umění formulovat, obhájit své názory a empaticky vnímat názory druhých. *„Tím přispívá k výchově sebevědomé i sebekritické osobnosti, k výchově tolerance, sounáležitosti, k přijímání i rozvíjení lidské duchovní kultury“* (Komrska, Pastorová, Šamšula, 2001, str. 1).

1.3.1 Cíle výtvarné výchovy v Rámcově vzdělávacím programu

V Rámcově vzdělávacím programu předmět výtvarná výchova spadá do oblasti Umění a kultura a jsou v něm uvedeny tyto cíle:

- Pochopení umění jako specifického způsobu poznání prostředku komunikace.
- Chápání umění a kultury v jejich vzájemné provázanosti jako neoddělitelné součásti lidské existence; k učení se prostřednictvím vlastní tvorby opírající se o subjektivně jedinečné vnímání, cítění, prožívání a představy; k rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevu a potřeb a k utváření hierarchie hodnot.
- Spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám současnosti, minulosti i kulturním projevům a potřebám skupin národů a národností.
- Uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince; k tvořivému přístupu ke světu, k možnosti aktivního překonávání životních stereotypů a k obohacování emocionálního života.

- Zaujímání osobní účasti v procesu tvorby a k chápání procesu tvorby jako způsobu nalézání, a vyjadřování osobních prožitků postojů k jevům a vztahům v mnohotvárném světě (VÚP, 2007).

1.3.2 Vybrané výtvarné techniky a metody

V následujících řádcích vysvětluji některé výtvarné pojmy a popisuji techniky, které jsem využila ze získaných vědomostí v absolvovaném předmětu Výtvarné techniky a materiály v rámci studia na Pedagogické fakultě. Jsou zde sepsány nejen metody a techniky použité v praktické části, ale i další metody a techniky příbuzné, neboť se domnívám, že je nelze oddělit.

• Kresba

Podle Roeselové (2003) se kresba dělí na tři podoby: Žák prezentuje představu sama sebe ve světě, v přírodě a ve společnosti. Odhaluje svět pomocí kresby reálných věcí. Kresbou zachycuje své představy a nápady. Zde vypisuji další vybrané pojmy dle Škaloudové-Puchmajerové (2009):

- a) Skica - je předběžný návrh následujícího díla.
- b) Studie - má poznávací a studijní význam, může být podle modelu i paměti.
- c) Karton - je podobný skice, s tím rozdílem, že je v reálné skutečnosti, například před přípravou pro monumentální dílo.

• Techniky kresby

- a) Suchá stopa - kresba tužkou, uhlem, rudkou, olejovým pastelem, suchou křídou.
- b) Mokrý stopa - kresba tuší (perokresba, brčkem, atd.), rozfoukávání tuše, nitřová kresba, kresba zmizíkem.

• Malba

„Malba se v dětském projevu objevuje, podobně jako kresba, v několika základních podobách.“ (Roeselová, V., 2003, s. 44). Podle toho, jaké barvy dítě zvolí, můžeme usoudit, jak se momentálně cítí, jakou má náladu, nebo jak pohlíží samo na sebe. Rozděluje se na tři typy dle konzistence barvy:

- a) Krycí malba (temperovými barvami)

Malba temperovými barvami je charakteristická tím, že má nelesklý, netransparentní vzhled. Emulze se rozpouští ve vodě (směs vody a oleje).

b) Polokrycí malba

Polokrycí efekt docílíme olejovými, temperovými, ale i akrylovými barvami, záleží na konzistenci barvy.

c) Transparentní malba (technika mokrého akvarelu)

Nejvíce transparentní je akvarel, velmi zředěná barva, při jejímž nanešení papír prosvítá skrze nanešenou barvu. Technika mokrého akvarelu spočívá v tom, že se na mokrý podklad nanese barva a ta se rozpouští do různých tvarů, tím se barvy smísí a vytváří jiné barevné odstíny. Transparentní malbu můžeme také docílit pomocí potravinářských barev.

- **Techniky malby**

Rozdělují se podle použitého výrazového prostředku: Tempera, akryl, kvaš, akvarel, olejomalba a další.

- **Nepravidelné grafické techniky z papíru a textilu**

a) Koláž, muchláž, dekoltáž a frotáž

Papír je druh materiálu, jenž skýtá mnoho barevného, tvarového, prostorového, povrchového, využití. Můžeme jej lepit, stříhat, trhat, skládat, namáčet, atd. Koláž je technikou vlepování materiálu na plochu. Nejčastější jsou koláže právě z papíru, ale může být také z novin a textilu. Muchláž je „zmuchlaný“ papír nalepený na podkladu. Lze ho obarvit, ale také dokreslovat. Jestliže ústřižky, nebo obrázky navrstvíme nalepením, po zaschnutí strhneme, pak se tato technika nazývá dekoltáž. Frotáž je přejímání reliéfní struktury povrchu prostřednictvím úhlu, měkké tužky, ale také například obarvené látky temperou, bez přidané vody.

- **Metoda abstraktní malby**

Abstraktní tvorba je nekonkrétní, nefigurativní vyjádření, v níž se využívá náhoda, spontánnost, hra a experiment s barvou, kompozicí a liniemi. Nejzásadnějším vyjadřovacím prostředkem je barva v obraze.

1.4 Dramatická výchova

Dramatická výchova je využívána jako samostatný předmět a zábavný zájmový kroužek, ale její metody jsou využívány napříč jinými předměty, vyučovány na základní škole. V Rámcově vzdělávacím programu je jako doplňující vzdělávací obor. Hlavní prioritou je osobnostní a sociální rozvoj. „Podstatou dramatické výchovy je ale hra, jednání, konání, akce“. (Bláhová 1996, str. 21). Žák sám má možnost vstupovat do různých situací, hrát různé fiktivní

role, a tak se připravit na tyto situace v životě. Skrze hru nebo modelovou situaci si žák může vyzkoušet různé chování, způsoby jednání pořád dokola, a tak získávat zkušenosti v uměle vytvořené situaci. Tím bude mít možnost vyzkoušet si, jak by se zachoval v situacích, které přináší období, ve kterém se žák nachází, ale celkově jeho život sám (Machková, 2007). *„Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených“* (Machková 2007, str. 32). Dramatická výchova nepokládá za cíl vystoupení, ale může jím být. *„Cíle dramatické výchovy jsou pedagogické, prostředky dramatické“* (Machková, 2007, str. 32).

1.4.1 Cíle dramatické výchovy

Mnoho lidí pohlíží na dramatickou výchovu jako na zábavné hraní. Zde je to na místě, pokud učitelé nebo rodiče tápou v cíli nebo v tom, co aktéry obohacuje, posouvá dál a vychovává. Pokud naším cílem tedy není vytvořit například dramatickou nebo spontánní hru, je nutné zamyslet se nad obecným cílem skupiny a konkrétním cílem jedince, nebo vyučovacího i mimoškolního času. Pokud chceme tedy na žáky záměrně působit, je nutné stanovit si čím jednotlivce, skupinu, ale i konkrétní společnost, posuneme dál (Machková, 2007).

Cíle dramatické výchovy podle Machkové (2007) lze rozdělit do několika skupin na: sociální rozvoj, osobnostní rozvoj - sebepoznání, sebekontrola a pozitivní sebepojetí, komunikativní dovednosti (které se také prolínají v předchozích skupinách), obrazotvornost a tvořivost, schopnost kritického myšlení, emocionální rozvoj, estetický rozvoj, umění a kultura.

- **Sociální rozvoj**

Mnoho autorů se shoduje, že nejdůležitějším cílem dramatické výchovy je již zmíněný sociální rozvoj. Wardová to zdůvodňuje takto: *„Poskytnout mladým lidem příležitosti vyvíjet v sociálním porozumění a spolupráci. Abychom mohli úspěšně žít s ostatními lidskými bytostmi, musíme jim rozumět; a čím širší, hlubší a chápavější je naše porozumění, tím bohatší bude náš život“* (Wardová, in Machková, 2007, str. 51-52). Jak bychom se jiným způsobem mohli dozvědět, jak se cítí v obtížné životní situaci náš přítel nebo kdokoliv jiný, než si na to hrát, a tak se vžít do děje a zkusit „být v jeho kůži“? Dramatická výchova zacílená na sociální rozvoj, rozvíjí empatii, lidskost a obohacuje o zkušenosti, které nás mohou, i nemusí v životě potkat.

Dokážeme se vžít do pocitů toho druhého, můžeme zkusit být někým zcela jiným, můžeme být člověkem, který je odlišný povahou, vlastnostmi, myšlením, dobou, ve které žije, atd.

Máme tendence dívat se na svět a na život skrze jen nás samé, ale pokud vstoupíme do role, vidíme svět jiným způsobem, jinýma očima, a tak budeme mít objektivnější pohled a jak jsem již zmínila, rozvíjí se vcítění do druhého, neboli empatie.

Machková (2007) píše: hrát dramatickou scénku znamená pracovat ve skupině, a proto poskytuje dramatická výchova také možnost učení se spolupráci. Všichni mají společnou myšlenku, tvoří ve skupině, jsou nuceni se domluvit a zapojit se všichni, rozdělit si role, respektovat se navzájem, a to vše prožívají v určitém partnerství.

- **Osobnostní rozvoj – sebepoznání, sebekontrola a pozitivní sebepojetí**

Machková (2007) zmiňuje, že hra způsobuje uvolnění, soustředění, odpadání ostychu, bystření smyslů, citlivější vnímání. Jsme díky ní otevřenější vůči sobě i jiným lidem. Zlepšují se celkově pohybové, výrazové projevy, a otevřenost v řečovém projevu. Také účastníci jsou nuceni překonat svůj ostych nebo obavu ze selhání, a tím sami sebe rozvíjí.

Dramatická výchova vede k sebepoznání a sebekontrolě. Umožňuje posílit zdravé sebevědomí, neboť každý člen je pro skupinu důležitý a tím si je člověk vědom vlastní hodnoty, také citlivě vede k uvědomění si svých omezení, aniž by utrpělo jeho sebehodnocení. Posiluje se sebejistota a účastník ztrácí kontrolu nad sebezpozorováním. I neoblíbený, méně sebevědomý účastník, má díky hře a roli možnost zapojit se, projevit, vyjádřit svůj postoj a prezentovat své schopnosti a dovednosti. Může se stát, že již nebude mít v životě možnost. Na druhou stranu, je zde také možnost zapojit dominantní a autoritativní typy, aby si uvědomili jaké mají místo ve skupině, a tak získali respekt k ostatním. Protože nikdo není nejlepší (Machková, 2007).

- **Rozvoj komunikativních dovedností**

Jak již bylo výše zmíněno, tyto dovednosti prolínají rozvoj sociální i osobnostní, rovněž se jedná o samostatnou skupinu, neboť zde působí obě složky, verbální i neverbální. Zde se účastníci učí formulovat a vyjádřit své pocity, myšlenky a postoje. Sdílet je druhým srozumitelně, a na druhou stranu je přijímat, pochopit, „co tím chtěl básník říci“. Mimo jiné se děti učí naslouchat. Podle Machkové se v řečových dovednostech, zlepšuje plynulost řeči, slovní zásoba, dech a hlas, gestikulace, proxemika, koordinace pohybu, dovednost pohybovat se v prostoru a s ohledem na druhé, prostorová představivost, rytmus v pohybu. Komunikační

dovednosti ve spojitosti s dramatickou výchovou se rozvíjejí v celkové souvislosti. Cílem je rozvíjet dítě, nebo mladého člověka do života, jak profesního, tak osobního (Machková 2007).

- **Rozvoj obrazotvornosti a tvořivosti**

Každé malé dítě ke hře používá svou představivost a fantazii. Postupně jak roste, je ke světu realističtější a tím vše ustupuje do pozadí. Díky hře v dramatické výchově je zapotřebí tuto dovednost více používat, a tak rozvíjet fantazii, neboť se člověk vžívá do různých rolí, situací, období, atd. Znovu se objevují vzpomínky a zkušenosti, které jsou v nás ukryté, vytváříme si obrazy, jež jsou zapotřebí pro vžití se do života druhého člověka. „*Málokterá aktivita má větší potenciál rozvíjení obrazotvornosti, než tvorba hry*“ (Machková, 2007, str. 53). Umění vybavovat si obrazy a rozvíjení tvořivosti jsou pilířem tolerance a empatie, tedy základy mezilidských vztahů (Machková 2007).

- **Rozvoj schopnosti kritického myšlení**

Jestliže hrajeme roli, naše myšlení se stává objektivnější a tím se stává objektivnější i pohled na problém, který ve hře řešíme. Na problémy nebo situace, které život přináší, nahlížíme subjektivně, naskytne se nám jen jednostranný pohled. Hra dává člověku volnost v myšlení a nezávislost v tom, že jedince nečekají nějaké důsledky za své chování a jednání (Machková 2007).

- **Emocionální rozvoj**

Ve výchovné dramatice je také velmi zastoupen emocionální rozvoj, ve spojitosti s prožíváním různých emocí, prostřednictvím hry v roli. Děti se učí chápat, že projevování emocí je součástí niterního života člověka, ale neměl by se jimi jedinec nechat ovládat na úkor druhých. Wardová se zmiňuje o „*kontrolovaném emocionálním vybití*“ (Wardová, in Machková, 2007), což znamená, že se zde účastníci hry emocionálně vybíjí pod kontrolou pedagoga, který včas může hru zastavit a prodiskutovat se skupinou jinou alternativu chování, popřípadě řešení problému. Každý člověk v životě cítí hněv, nenávist, závist, strach a další negativní pocity. Zde se dětem umožňuje tyto pocity ventilovat skrze hraní a nevzniká tak psychické napětí (Machková 2007).

- **Estetický rozvoj, umění a kultura**

V případě, že v práci na divadelní hře je cílem vystoupení dramatická hra, zasvěcuje děti i mladé lidi do různých technik a metod (scénická hudba, tvorba kostýmů, apod.), které se objevují v divadle a v herectví. Příběh, které dítě skrze hraní prožilo, v něm zanechá otisk, tedy osobní zkušenost, který využije ve svém životě (Machková 2007).

1.4.2 Metody a techniky dramatické výchovy

V praktické části mé práce byly vybrány tyto techniky a metody (Bláhová 1996):

- **Hra v situaci**

Jsou dvě možnosti hraní v situaci, a to pokud vystupuje účastník ve hře sám za sebe (simulace), nebo převezme roli někoho druhého. Ať už se jedná o první či druhou variantu, má hráč možnost vžít se do situací a hledat nejlepší možné řešení (opakovat, zkoušet, přemýšlet o řešení) bez jakékoliv očekávání sankce.

- **Improvizace**

Improvizace je základní metoda dramatické výchovy. Jedná se o projev, na který jsme se předem nepřipravili. Využíváme zde spontaneitu (samovolná, neuvědomělá, dobrovolná, živelná a nevynucená). Prostřednictvím hraných situací mohou děti samostatně řešit, mohou se chovat podle svých vlastních představ a schopností. Dává tím možnost vyzkoušet si situace, ve kterých se v životě nevyskytly, ale s nimiž se setkat mohou.

- **Interpretace**

Po improvizaci je druhou základní metodou. Jak píše Bláhová „*v obecném významu jde o výklad nebo předvedení určitého díla (nebo jen části), které se interpret snaží tvůrčím způsobem předat divákovi či posluchači* (Bláhová, 1996, str. 49). Znamená to tedy, že se interpret snaží divákovi nebo posluchači tvořivě předat informace o konkrétním dílu, například textu nebo výtvarnému dílu. Interpret postupuje od jednotlivých částí k obecnému celku.

Vybrané techniky dramatické výchovy se rozdělují takto (srov. Bláhová 1996, Valenta 2008):

- **Pantomimické techniky:** jsou vyjádřeními vztahu postojem, živé obrazy, pantomimické hry, dotykové hry, kdo je to – kdo jsem, atd.
- **Grafické a zvukové techniky:** je kresba postavy, kresba prostředí a lidí, masky, zvukové záznamy.

Dramatická výchova je důležitým prostředkem zajímavého, zábavného a hlavně potřebného učení pro život v dnešním složitém, chaotickém světě, ve kterém se člověk lehce „ztratí“. Tudíž ji pokládám za velmi důležitou výchovnou složku, nejen ve všech sférách výchovně-vzdělávacích institucí, ale i také například v seminářích, kursech, školeních různého odvětví.

1.5 Možnosti využití mezipředmětových vztahů v projektu zaměřeném na osobnostní rozvoj

V novém pojetí výchovy a vzdělávání dnešní doby je kladen větší důraz na propojení teorie a praxe než tomu bylo dříve. Předměty, které jsou na školách vyučovány, jsou propojeny navzájem. Z toho plyne, že mají společná témata, na která pohlížíme z různých stran pohledu. Tento fakt se odráží od celistvého chápání světa. Je důležité, aby žák pochopil, že vše je na světě propojeno, a získané znalosti a dovednosti dokázal uplatnit v dalším studiu a nadále v praktickém životě. Vyučované předměty se navzájem prolínají a propojují. Z toho tedy vyplývá, že se obsah látky a její poznatky ve výuce spojují a vzniká tzv. **integrace předmětů** (Zachová 2000).

1.5.1 Integrace výtvarné výchovy

Výtvarná výchova propojuje všechny předměty vyučované na nižším stupni základní školy, jako je hudební výchova, matematika, český jazyk, přírodopis, prvouka, pracovní činnosti a další předměty zabývající se sociálně komunikativními a dramatickými prvky. Takto si žáci osvojí více poznatků z těchto předmětů, a v neposlední řadě výtvarnou činností rozvíjíme žákovu celou osobnost (Zachová 2000).

Na osobnost žáka má integrace výtvarné výchovy s dalším předmětem tento vliv:

- „Rozvoj psychických procesů (myšlení, cit, vůle...)“
- „Získání zájmu o druhý předmět (o předmět integrovaný).“
- „Upevnění poznatků integrovaného předmětu.“
- „Položení základu mimoškolního zájmu.“
- „Rozvoj celé osobnosti dítěte.“ (Zachová, 2000, str. 7).

Podle Zachové (2000) ve výtvarné výchově existují dvě možnosti využití integrace, a to: **užší proces integrace** – spojení výtvarné výchovy a estetickovýchovného předmětu a **širší proces integrace** – výtvarná výchova se spojením matematiky, prvouky, vlastivědy,

přírodovědy, vlastivědy a tvořivé dramatiky. Nutno dodat, že je velmi komplikované určit vztah mezi předměty, neboť jsou mezi sebou ve vzájemném propojení.

Integrace předmětů se uplatňuje podle významu v závislosti na výtvarné činnosti. Můžeme ji využívat v motivaci nebo navození kýžené atmosféry pro nadcházející činnost či využití dovedností a znalostí z jiných vyučovaných předmětů. Nebo také zasahuje do celé vyučovací hodiny v tvořivé činnosti.

Integrace ovlivňuje psychické jevy a procesy souběžně. Podle J. Čápa jsou rozděleny do těchto tříd:

„Psychické procesy (počítky, vjemy, myšlení, řeč, city, motivy, vůle).“ „Psychické stavy (nálad, stavy pozornosti).“

„Výsledky učení (vědomosti, dovednosti, návyky, postoje).“

„Psychické vlastnosti (paměť, schopnosti, vlastnosti temperamentu a rysy charakteru).“
(Zachová, 2000, str. 7).

Propojení výtvarné výchovy a pracovních činností s dramatickými prvky je vyloženě žádoucí, neboť mají tyto dvě disciplíny mnoho společného a mají estetickovýchovný aspekt. Výtvarná výchova je velmi široká a nic neomezuující, lze ji tedy prolínat s jakýmkoliv jiným předmětem.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Tato část bakalářské práce se zabývá vytvořením, realizací a zhodnocením jednotlivých lekcí. Byla uskutečněna na Základní škole a Mateřské škole Klíč v České Lípě. Lekce probíhaly v rámci osmnácti vyučovacích hodin, dvou hodin výtvarné výchovy a jedné pracovní činnosti se žáky páté třídy, kterou jsem navštívila celkem šestkrát s časovým odstupem čtrnácti dní.

Praktická část se týká průřezového tématu OSV výtvarné a vzdělávací části osobnostního rozvoje, a také je obohacena o rozvoj kreativity a dotýká se psychohygieny. Po pozorování skupiny žáků a rozhovoru s třídní učitelkou jsem se rozhodla zaměřit lekce konkrétně na rozvoj sebepoznání, sebepojetí a sebeprezentace. Podrobnějšímu popisu žáků se věnuji níže.

2.1 Charakteristika skupiny žáků

Skupina heterogenní, ve věku 10 – 11let. Třída čítala 13 žáků, z toho 8 dívek a 5 chlapců. Jeden z chlapců se odstěhoval, nynější stav je 12 žáků celkem. Při pozorování bylo znatelné, že chlapcům i dívkám spolužák chybí. Ve třídě je vyčleňovaná Dívka A, kvůli svému výraznému chování. Dívka B se jí snaží pomoci a usměrňuje toto chování. Ostatní děti do skupiny zapadají. Vzhledem k tomu, že od 1. třídy paní učitelka vede žáky ke spolupráci a velmi dbá na dobré vztahy mezi žáky – dokáží žáci dle informací od učitelky dobře pracovat, jak ve dvojicích, tak v celé skupině. To se potvrdilo i při mém pozorování.

Popis vzorku žáků

| Jméno | Popis třídní učitelkou | Při pozorování |
|-----------|--|--|
| Dívka A | - hyperaktivní, zbrklá, neklidná, roztěkaná, má ráda zvířata, často si vymýšlí (lže) | - je ve skupině výrazným extrovertním typem, hádává a hlučná, zbrklá, těžce se podřizuje; tím, že vyčnívá z kolektivu, ji žáci zcela nepřijímají |
| Dívka B | - ctižádostivá, jde si za svým cílem, pečlivá, studijní typ (někdy až moc „stará-mladá“) | - spíše introvertní typ, působí smutně, cílevědomá a šikovná, chytrá, přátelská, dívku A usměrňuje při výkyvech v chování a pomáhá jí |
| Dívka C | - kamarádká, ochotná, pomáhá druhým, „férová holka“ | - přátelská, tvrdohlavá, paličatá, většinou zamračená |
| Dívka D | - „pohodářka“, kamarádká, klidná, nic ji nerozhází | - usměvavá, přátelská, stydlivá a roztěkaná, nepořádná, často duchem nepřítomná |
| Dívka E | - kamarádká, oblíbená | - přátelská, zručná, flegmatická, ochranný typ |
| Dívka F | - velice citlivá, úzkostná, pečlivá, detailistka, sebekritická, vše bere moc vážně | - křehká, milá, nevýrazná dívka |
| Dívka G | - přecitlivělá, rozmazlená, rozkazovačná | - perfekcionistka, má citlivou povahu, prosazuje své názory, je výtvarně zručná |
| Dívka H | - klidná, rozvážná, tichá, svědomitá | - tichá, svědomitá, nejistá dívka |
| Chlapec A | - nevýrazný | - chytrý, bystrý, komunikativní, cílevědomý, výtvarně šikovný, vůdčí typ |
| Chlapec B | - tichý, skromný, má malé sebevědomí | - spíše introvertní a neustále unavený, nejistý, duchem nepřítomný, flegmatický typ |
| Chlapec C | - „klidás“, „maminčin mazánek“, spokojí se s málem, není náročný | - třídní bavič, optimistický, usměvavý |
| Chlapec D | - kamarádký, ochotný, cílevědomý, rád a hodně sportuje, zbrklý | - nedokáže udržet delší dobu pozornost, je tvrdohlavý, houževnatý, největší kamarád s chlapcem A |

Tabulka 1: Charakteristika skupiny žáků

2.2 Návrh vlastních lekcí

V této části jsou navrženy jednotlivé lekce, jež jsou členěny dle názvu, tématu, přínosu vztahujícím se k rámcově vzdělávacímu programu, datu, kdy byla lekce zrealizována, předpokládané časové dotace, počtu žáků, pomůcek k celé lekci, a nároků na prostor.

2.2.1 Cíle jednotlivých lekcí

V této kapitole jsou shrnuty cíle OSV, které chci jako pedagog s žáky v následujících lekcích naplňovat:

Lekce 1: Žák využívá prakticky různé zdroje informací o sobě, např. vlastní úvahy, zpětné vazby od druhých. Žák ovlivňuje pozitivně své sebepojetí – respektive své „já“.

Lekce 2: Žák ovlivňuje pozitivně své sebepojetí. Žák poznává a charakterizuje své osobní vlastnosti, např. rysy své osobnosti. Žák vyjádří, jak sám sebe vnímá.

Lekce 3: Žák identifikuje způsoby vlastního poznávání – prožívání a chování. Žák vyjádří, jak sám sebe vnímá.

2.2.2 Konkrétní aktivity lekcí

Konkrétní aktivity díky kterým chci výše uvedené cíle se žáky naplňovat:

Lekce 1: Každý žák se zamyslí nad svou osobou a zabývá se těmito otázkami: Jaké mám jméno? Jsem s ním spokojen? Jaké jsou mé zájmy? Mám nějaké společné zájmy s dalším spolužákem? Které činnosti jsou mi nepříjemné a proč? Jakou osobu mám a nemám rád?

Z jakého důvodu? Jak by měla konkrétní osoba své chování změnit k lepšímu? Jak vidím sebe z pohledu barevného vyjádření? Své výtvary a názory dokáží prezentovat.

Lekce 2: Každý žák si uvědomí podobnost fyzických rysů se spolužáky, ale také svou jedinečnost prostřednictvím uvědomování části svého těla za pomoci relaxace.

Lekce 3: Každý žák se zamyslí nad svými charakterovými vlastnostmi a vytvoří svůj originální vzorník, výsledkem je vymalovaný obrys těla, znázorňující pohled na sebe sama.

2.2.3 Základní struktura jednotlivých lekcí

Zde popisují základní informace jednotlivých lekcí, jež byly vytvořeny a zrealizovány.

| | |
|-------------------------------|---|
| Název lekce: | 1. Moje jméno a zájmy, 2. Moje tělo, 3. Moje vlastnosti |
| Věková kategorie žáků: | mladší školní věk: 10-11 let |
| Časové rozmezí: | 11. 2. 2012 - 18. 4. 2012 |
| Obecné cíle: | Vytvoření tří lekcí, zaměřených na osobnostní rozvoj žáka za použití vybraných technik a metod výtvarné a dramatické výchovy. |
| Metody: | pozorování, individuální rozhovor, dotazování, zápisování po každé proběhlé lekci, záznam postřehů z reflexí |
| Místo: | ZŠ a MŠ Klíč Česká lípa |

Tabulka 2: Základní informace vytvořených lekcí

Každá lekce tvoří několik částí:

1) Úvodní část

V každém úvodu lekce si se žáky povídáme o tom, co prožili během dní, kdy jsme se neviděli. Poté je stručně informuji o náplni lekce. V úvodní části také vyplní dotazník vztahující se k danému tématu, jenž tvoří tři základní otázky. Dotazník má motivační účel.

2) Rozehřívací aktivita (ledolamka – ice-breaker)

Tato aktivita slouží k uvolnění účastníků a vytváří vhodné sociální a prožitkové klima před hlavní aktivitou. Má charakter jednoduché hry, která může být tématem podobná, ale také odlišná.

3) – 7) Hlavní aktivita a dílčí aktivity

V této části lekce bylo vybíráno z metod a technik dramatické a výtvarné výchovy. Byly zvoleny takové aktivity, které se zdály být vhodné pro danou věkovou kategorii žáků a zároveň se vztahovaly k vytyčenému cíli.

8) Reflexe aktivity a závěrečná reflexe

Reflexe poskytuje zpětnou vazbu. Nejčastější forma reflexe je diskuse o tom, co se v aktivitě odehrálo, co účastníci prožili, zda se o sobě nebo o ostatních něco dozvěděli. Závěrečná reflexe slouží k rekapitulaci a shrnutí celé lekce, a také jako rituál k uzavření tématu. Jako „mluvící kámen“ si žáci posílají v kruhu dřevěnou loutku jménem „Pan Sebepoznánek“.

Popis první lekce

Název lekce: „Moje jméno a zájmy“

Téma: Sebepoznání a sebepojetí, kreativita

- **Sebepoznání a sebepojetí** – já jako zdroj informací o sobě; co o sobě vím a co ne; můj vztah ke mně samé/mu; moje vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí
- **Kreativita** – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (pružnosti nápadů, originality, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti, schopnosti „dotahovat,, nápady do reality)

Předpokládaný přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností průřezové téma:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování hodnoty různosti lidí

Předpokládaná časová dotace: 135 minut

Počet žáků: 12

Pomůcky: velký arch papíru/tabule, fixy/křídly, vytištěná jména žáků v obálkách, lepidlo a nůžky, 3 čtvrtky velikosti A3, čtvrtka A2, suché pastely, voda

Nároky na prostor: školní učebna

1. Úvodní část

Žáci si sednou do kruhu, přivítám je a seznámíme se spolu. Budeme diskutovat o tom, zda se od paní učitelky dozvěděli nějaké informace o náplni hodin. Nastíním jim program, zodpovím případné otázky a poté následují aktivity, zaměřené na dané téma. Nakonec žáky požádám o vyplnění dotazníku, který se vztahuje k dnešnímu dni a který slouží především jako motivační prostředek.

2. Představení v kruhu s pantomimou

Popis činnosti: Z počátečního písmene svého jména žák vymyslí přívlastek či přídavné jméno, které ho charakterizuje, nebo je mu nějakým způsobem blízké. Poté si stoupne a při vyřčení jména a přívlastku za pomoci pantomimy naznačí svou oblíbenou činnost.

Pomůcky: žádné

Čas: 15-20 min.

Použitá metoda a technika DV: pantomima

Cíl: rozehrát, seznámení, navození atmosféry pro nadcházející aktivitu

3. Scrabble

Popis činnosti: Na tabuli, nebo velký papír pedagog napíše své jméno, ostatní žáci na něj navazují, tak aby bylo jeho jméno součástí (podobně jako u „osmisměrky“) a odpoví na vypsane otázky:

- Líbí se ti tvé jméno? – pokud ano/pokud ne. Proč...?
- Chtěl/a by ses jmenovat jinak? Ano/ne. Proč? Popřípadě, jaké jméno by sis vybral/a?
- V jaký den máš svátek?

Pomůcky: velký arch papíru/tabule, fixy/křídly

Čas: 10-15 min.

Cíl aktivity: Žák vyjádří, jak vnímá své jméno a kriticky se zamyslí nad tím, proč má k němu pozitivní, negativní či neutrální vztah.

4. Nové jméno

Popis činnosti: V obálkách účastníci naleznou své barevně vytištěné jméno, které si z papíru vystříhají a vymyslí si nové, například jméno pozpátku, s přeházením písmen. Poté si jej nalepí na papír.

Pomůcky: vytištěná jména žáků v obálkách, čtvrtka A3, lepidlo a nůžky

Čas: 15-20 min.

Použitá technika VV: nepravidelná grafická technika – koláž

Cíl aktivity: Žák využívá svých kreativních schopností k utváření vlastního image a reaguje na kreativní nápady druhých.

5. Mám a nemám rád

Popis činnosti: Na jeden papír pomocí temper žáci nakreslí, co nebo koho mají rádi (člena rodiny, zvíře, jídlo...) a činnost, kterou dělají rádi (zájmy, koníčky, dovádění s kamarády, ...)

Na druhém papíru bude naopak to, koho rádi nemají a co neradi dělají (úklid, učení, vstávání do školy, atd.)

Pomůcky: 2 čtvrtky velikosti A3

Čas: 35-45 min.

Použitá technika VV: krycí malba

Cíl aktivity: Žák využívá různé informace o sobě, např. vlastní úvahy o svých zálibách a praktických činnostech denního života. Žák charakterizuje svůj postoj nad pozitivním i negativním chováním druhých a vysloví jeho případnou nápravu.

6. Reflexe: Utvoříme kruh, prezentujeme a společně si povídáme o svých výtvorech, max. 1 minutu. Účastníci se představí pod svým vymyšleným jménem, popisují své oblíbené a neoblíbené činnosti a další namalované předměty, a také hovoří o vyobrazených postavách (nesmí být konkrétní - nejmenovat osoby). Žáci popisují jejich vlastnosti a odůvodňují, proč jim je daná vlastnost sympatická a naopak.

Zabýváme se těmito otázkami:

- Proč mají vyobrazenou osobu rády?
- Jaké má vlastnosti?
- Jaké chování nemají na vyobrazené osobě rády?
- Co by na sobě měla daná osoba změnit?

7. Já jako prolnutí barev

Popis činnosti: Na začátku se dotazují žáků, co si představují pod pojmem abstraktní kresba, popřípadě jim vysvětlím tento pojem. Z poznatků z předchozí aktivity a výsledných prací žáci namalují pomocí suchého pastelu do mokrého podkladu to, jak vidí sami sebe za použití několika barev, čar a klikyháků.

Pomůcky: čtvrtka A2, suché pastely, voda

Čas: 15-20 min.

Použitá technika VV: kresba suchou stopou do mokrého podkladu

Cíl aktivity: Žák vyjádří, jak sám sebe vnímá z pohledu trávení volného času.

Žák ovlivňuje pozitivně své sebepojetí.

8. Závěrečná reflexe lekce: Žáci se přirovnávají ke zvoleným barvám a zdůvodňují svůj výběr. Aby se žáci nepřekřikovali, posílají si dřevěnou loutku, kterou jim představím jako „Pana Sebepoznánka“. Mluví jen ten, kdo drží loutku, následně si žáci předávají loutku dál. Cílem závěrečné reflexe je zhodnocení celé lekce, proto si ji se žáky zrekapitulujeme a dotazují se, která z aktivit je nejvíce zaujala. Tyto informace slouží pro mne jako zpětná vazba.

Popis druhé lekce

Název lekce: „Moje tělo“

Téma: Sebepoznání a sebepojetí, psychohygienu

- ***Sebepoznání a sebepojetí*** – já jako zdroj informací o sobě; moje tělo; co o sobě vím a co ne; můj vztah ke mně samému/mu
- ***Psychohygienu*** – dovednosti pro pozitivní naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému; dovednosti zvládání stresových situací (uvolnění-relaxace)

Předpokládaný přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí

Předpokládaná časová dotace: 135 minut

Počet žáků: 12 žáků

Pomůcky: židle, šátek do trojice, mnoho drobných předmětů, například víčka od PET lahví, knoflíky, kovové vložky pod matice, CD s relaxační nebo meditační hudbou

Nároky na prostor: školní učebna

1. Úvodní část

Sedneme si společně do kruhu, na který jsou žáci již zvyklí. Přivítám je, popovídáme si, co nového zažili od našeho minulého setkání. Připomenou, čím jsme se zabývali v předchozím setkání a navedu je na dnešní lekci. Poté účastníky požádám o vyplnění dotazníku, zabývajícím se tímto tématem.

2. Místa si vymění

Popis činnosti: Žáci se posadí na židli do kruhu, pedagog se postaví do středu a zvolá: „Místa si vymění, ti kdo...“ a doplní konkrétní věc, kterou mohou žáci mít společnou. Výrok se může týkat oblíbenosti jídla, barev, činností, zkušeností, ale také pocitů. Konkrétně vyzvu ty, kteří mají rádi: „tělesnou výchovu, anglický jazyk, špagety, brokolici, modrou barvu, fialovou barvu; kdo myje doma nádobí, umí upéct bábovku, ležel letošní zimu doma s horečkou, měl něco

zlomeného, měl neštovice, spal pod širým nebem, jedl šťovíky, už se někdy pohádal s rodiči, už si někdy zkoušel ostříhat vlasy“. Je nezbytné zdůraznit, že všichni mají mnoho společného. Variantou může být výzva samotných žáků a zaujmutí role pedagoga.

Pomůcky: židle

Čas: 10-15 min.

Dílčí cíl: rozehrátí, vzájemné poznávání, koordinace pohybu, cvičení pozornosti a soustředění

Reflexe: Sedíme stále v kruhu, posíláme si „Pana Sebepoznánka“ a budeme se zabývat těmito otázkami:

- Co sis o sobě uvědomil/a?
- Co ses o sobě nedozvěděl/a a zajímalo by tě to?
- Jsi v něčem ve třídě jedinečný/á?

3. Co máme společného

Popis činnosti: Žáci mají za úkol najít co nejvíce spolužáků, s nimiž mají společné fyziognomické rysy, nebo stejné barvy oblečení. Variantou může být hledání společných názorů a přání.

Pomůcky: žádné

Čas: 7-10 min.

Dílčí cíl: sebezpozorování a navázání bližšího kontaktu se spolužáky

4. Slepý sochař

Popis činnosti: Hráči se rozdělí do trojic. Jeden z trojice je model, druhý hmota či hlína a třetí slepý sochař. Sochaři se zaváží oči a model ze sebe vytvoří originální pozici sochy. Úkolem sochaře je podle hmatu vytvořit kopii tak, aby byla co nejpodobnější originálu. Účastníci nesmí mluvit. Jestliže je sochař spokojen se svým dílem, sejme si šátek a zhodnotí svou tvorbu podle originálu. Role si všichni vystřídají.

Pomůcky: šátek do trojice

Čas: 15 min.

Použitá metoda a technika DV: pantomima - dotyková hra

Cíl aktivity: Žák prakticky vyzkouší tři různé role a identifikuje, která z rolí mu vyhovuje více či méně.

Reflexe:

- V jaké roli jsi se cítil/a nejlépe? Proč?
- Co bylo v této aktivitě pro tebe nepříjemné? Proč?

5. Poznávání svého těla

Před touto aktivitou žáky upozorním na důležitost klidné atmosféry. Dále začnu brainstorming na téma relaxace a dovolím jim, aby se sami rozdělili do dvojic.

Popis činnosti: Za doprovodu hudby si jeden z dvojice lehne na zem, uvolní se a zavře oči. Druhý žák pokládá na tělo kamaráda víčka, začíná u končetin, postupuje dále k trupu, a také může opatrně pokládat na obličej (čelo, obočí, oči, tváře, nos, bradu). Až je celé tělo pokryté, necháme spolužáka vnímat pocity z vlastního těla, poté se pomalu a postupně víčka odeberou. Nakonec si vymění role. Vše se odehrává za klidné a uvolněné atmosféry.

Pomůcky: mnoho drobných předmětů, například víčka od PET lahví, knoflíky, kovové vložky pod matice, CD s relaxační nebo meditační hudbou

Čas: 15-20 min.

Použitá metoda VV: Body art

Cíl aktivity: Žák identifikuje své pocity a popíše své poznatky a prožívání z relaxace. Žák charakterizuje jakou část svého těla má rád a vysloví jaká role je mu při aktivitě příjemnější.

6. Reflexe: Za pomoci kartiček emocí medvídků se žáci vyjádří, jak se při aktivitě cítili. Dále odpoví na tyto otázky:

- Proč sis vybral/a konkrétně tohoto medvídku (jak ses cítil/a při relaxaci?)
- Jakou část svého těla máš rád/a a proč?
- Bylo ti příjemné, když se tě spolužák dotýkal?

7. Závěrečná reflexe lekce: Před závěrečnou reflexí zrekapitulujeme, co jsme dnes dělali.

A dále se zabýváme těmito otázkami:

- Jak se ti dnes pracovalo?
- Překvapilo tě něco na sobě a na svých spolužácích?
- Co ses o sobě dověděl/a nového?
- Jaká aktivita tě nejvíce bavila?

Popis třetí lekce

Název lekce: „Moje vlastnosti“

Téma: Sebepoznání a sebezpojetí, kreativita

- ***Sebepoznání a sebezpojetí*** – já jako zdroj informací o sobě; druhí jako zdroj informací o mně; moje tělo, moje psychika (temperament, hodnoty a vlastnosti); co o sobě vím, a co ne; můj vztah k sobě samému/mu; zdravé a vyrovnané sebezpojetí
- ***Kreativita*** – cvičení pro rozvoj základních rysů kreativity (originality, citlivosti)

Předpokládaný přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka:

V oblasti vědomostí, dovedností a schopností:

- vede k porozumění sobě samému a druhým
- napomáhá ke zvládnutí vlastního chování
- dotklo se také - utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci

V oblasti postojů a hodnot průřezové téma:

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a druhým
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí

Předpokládaná časová dotace: 135 minut

Počet žáků: 12 žáků

Pomůcky: barevné náramky k rozdělení do skupin, papírky s vlastnostmi, čtvrtka A4, kelímky, temperové barvy, štětce, tužka, velký arch papíru (balící papír), nůžky, tempery/vodovky, popř. potravinářské barvy, štětce, mnoho kelímků, CD s relaxační hudbou

Nároky na prostor: školní učebna

1. Úvodní část

Přivítání se s dětmi, popovídání si o prožití svátků Velikonoc a každý se vyjádří, jak se momentálně cítí. Žáci vyplní dotazník, vztahující se k tématu.

2. Brainstorming na téma vlastnosti

Na začátku lekce na tabuli společně napíšeme, jaké známe pozitivní a negativní vlastnosti.

Dílčí cíl: motivace pro nadcházející aktivity

3. Dramatické ztvárnění

Popis činnosti: Žáci se náhodně rozdělí pomocí vylosovaných barevných náramků do čtyř skupin po třech hráčích. Určí si zástupce, který vylosuje papírek s jednou vlastností.

Ve skupině mají za úkol se domluvit, jak vlastnost ztvární a poté spolužákům zahrát scénku. Ostatní skupinky hádají, která vlastnost se předvádí.

Pomůcky: barevné náramky na rozdělení do skupin, papírky s vlastnostmi

Čas: 15 min.

Použitá metoda a technika DV: improvizace

Cíl aktivity: Žák využívá své vlastní zkušenosti a úvahy o charakterových vlastnostech, své představy dramaticky ve skupině ztvární.

4. Reflexe:

- Jak jste postupovali při rozdělení do rolí?
- Bylo obtížné zahrát vylosovanou vlastnost?
- Jak jste se cítili při hraní dané vlastnosti?

5. Vzorník barev vlastností

Popis činnosti: Každý účastník napíše na levou část čtvrtky tři negativní a čtyři pozitivní vlastnosti (pozn. více kladných vlastností, aby se tvořilo v pozitivním duchu). Tedy to, co si na sobě nejvíce necení a co si na sobě nejvíce cení. Ke každé vlastnosti si žák do kelímku namíchá hodně řídkou barvu (podobná technika akvarelu) a na pravou část k textu přiřadí barvu, jenž mu vlastnost evokuje. Výsledkem bude jedinečný barevný vzorník charakterových vlastností.

Pomůcky: čtvrtka A4, kelímky, temperové barvy, štětce

Čas: 15-20 min.

Použitá technika VV: technika akvarelu

Cíl aktivity: Žák charakterizuje své osobní vlastnosti a pozitivně ovlivňuje své já.

Dílčí cíl: zamyšlení se nad svými vlastnostmi, uvědomění si své jedinečnosti, originalita

6. Obrys mého těla

Popis činnosti: Účastníci se rozdělí do dvojic a lehnou si na položený arch papíru a navzájem obkreslí obrys těla spolužáka. Poté svůj obrys vystříhnou.

Pomůcky: tužka, velký arch papíru (balicí papír), nůžky

Čas: 15 min.

Dílčí cíl: Uvědomování jedinečnosti svého těla a navázání bližšího kontaktu se spolužákem.

Použitá technika VV: kresba přes šablonu

7. Obraz charakterových vlastností

Popis činnosti: Každý si najde své klidné místo ve třídě i mimo ni a soustředí se jen na svou osobu a své vlastnosti. Podle své barevné palety vlastností žáci abstraktně vymalují vyhotovený obrys těla.

Pomůcky: tempery/vodovky, popř. potravinářské barvy, štětce, mnoho kelímků, CD s relaxační hudbou

Čas: 20-30 min.

Použitá technika VV: abstraktní malba

Cíl aktivity: Žák tvořivě vyobrazí jak sám sebe vnímá z předchozího uvědomění svých charakterových vlastností.

8. Déšť

Popis činnosti: Vedoucí aktivity svolá žáky do kruhu a postaví se doprostřed. Začíná pedagog, a to šustěním dlaní. Pro každého je pohled pedagoga signálem, že má také začít šustit dlaněmi (padají kapky) a nepřestávat, dokud se pokyn nezmění. Až pohlédne na všechny žáky, tzn. šustí všichni, pokračuje se luskáním prstů (padání kapek na parapet), plácáním do stehů (silnější déšť), a dupáním (bouřka). Hru ukončíme opačným směrem, až se déšť opět utiší (klid po bouři).

Pomůcky: žádné

Čas: 5 min.

Použitá metoda DV: improvizace

Dílčí cíl: rozehrátí a uvolnění účastníků pro závěrečnou reflexi

9. Závěrečná reflexe

S dětmi utvoříme kruh. Po předložení prací zrekapitulujeme všechny lekce a při posílání „Pana Sebepoznánka“ se zabýváme otázkami na dané téma lekce.

Moje jméno a zájmy:

- Co ses v této lekci dozvěděl/a o sobě nového?
- Překvapil tě někdo se stejným koníčkem?
- Co by ses chtěl/a naučit od svého spolužáka?

Moje tělo:

- Dozvěděl/a jsi se něco nového?
- Jaký máš názor na relaxační cvičení?
- Použiješ něco z této lekce ve svém životě?

Moje vlastnosti:

- Zamýšlel/a jsi se někdy, jaké jsou tvé vlastnosti?
- Zažil/a jsi něco podobného?
- Chtěl/a bys na sobě změnit nějakou vlastnost?

Dotazník

Žáci vyplní dotazník, vztahující se k závěru všech lekcí.

10. Akční vernisáž

Popis činnosti: V této aktivitě žáci prezentují svá díla. Nejprve dostanou do ruky provázek a kolíčky. Jejich úkolem je najít místo kam umístí – rozvěsí svá díla, kdekoliv ve škole, či v celém školním areálu (záleží na uvážení pedagoga). Poté si na vybraném místě vymyslí, jakým originálním způsobem představí své výtvary ostatním spolužákům i pedagogovi. Pro představu můžeme dětem uvést příklad představení díla jako reportér, vynálezce, umělec, archeolog, atd. Samozřejmě má možnost prezentovat a vystoupit „jen“ sám za sebe, záleží na žácích, co si zvolí. Poté si společně projdeme všechny výtvary za výkladu jednotlivých autorů. Po představení ostatní komentují nebo pokládají otázky vztahující se k autorovi a jeho výtvarným pracím. Každému všichni společně zatleskají.

Pomůcky: provaz, kolíčky

Čas: celkem 45 minut. Příprava obrazů a vymýšlení výkladu 15 minut. Samotná vernisáž 30 minut.

Cíl: závěrečné zhodnocení a prezentace jednotlivých děl

Použitá metoda VV: vernisáž

Cíl aktivity: Žák slovně interpretuje svá díla a tím vyjádří, jak sám sebe vnímá; získává zpětné vazby od druhých (pozitivní sebereprezentace).

Závěr: Před odchodem poděkujeme a pochválíme žáky za skvělou spolupráci. Zatleskáme si a rozloučíme se spolu.

2.3 Realizace jednotlivých lekcí

Lekce první: „Moje jméno a zájmy“

Datum realizace: 15. 02. 2012

(Pozn. žáci se vrátili z výuky anglického jazyka, ve třídě panovala celkově dobrá nálada. V úvodu Chlapec D na sebe více upozorňoval a Dívka A opět vykřikovala. Dva žáci byli nemocní, lekce proběhla v počtu deseti účastníků.)

Představení v kruhu s pantomimou

Průběh činnosti: Někteří žáci měli problém vymyslet vhodné slovní spojení. Pokud spolužák nemohl vymyslet přídatné jméno, snažili si kamarádi vzájemně poradit. Zde se projeví přátelské vztahy, neboť při dlouhém vymýšlení si žáci pomáhali.

Metodické poznámky: Jestliže pro tuto aktivitu máme méně času, je vhodné časově omezit dobu přemýšlení. Po uplynutí doby dát prostor rady ostatních žáků. Pokud zvolíme mladší cílovou skupinu účastníků, můžeme pro lepší představu napsat na tabuli začáteční písmena jmen.

Scrabble

Průběh činnosti: Na začátku lekce se o sobě každý rozmluvil. Zhruba polovina žáků je se svým jménem spokojena. Jen tři žáci věděli, v jaký den mají svátek. Nálada mezi dětmi byla ale neklidná, některé nedávaly pozor a musela jsem je tišit. Prostřednictvím této aktivity docílíme, že žáci o sobě snadněji pohovoří.

Metodické poznámky: Mým cílem bylo zaměření se na své jméno. Obohacením této aktivity je možná samostatná práce s kalendářem za cílem vyhledat, v jaký den mají svátek.

Nové jméno

Průběh činnosti: Při rozdávání obálek byly žáci napjatí. Měli radost, že uvnitř našli text a po přečtení pochopili, že to jsou jejich vlastní jména. Zaujala je také barevnost písmen, která byla zvolena v barvě duhy. Aktivita měla úspěch a proběhla v klidné atmosféře. Některé žáky napadlo s písmenky obchodovat, ale to díky cíli činnosti nebylo možné. Tento nápad by mohl být použit v jiné variantě hry, zaměřené spíše na komunikaci a vyjednávání. Vzhledem k tomu, že dvě děti na tuto činnost chyběly, dostaly za domácí úkol tuto práci vytvořit doma.

Metodické poznámky: Žádné nebyly zjištěny.

(Přestávka na oběd)

Mám a nemám rád

Průběh činnosti: V průběhu si někteří žáci stěžovali na techniku malby, neboť jim způsobovala problémy (jsou zvyklé kreslit pastelkami nebo pomocí fix). Vyskytly se také mezery v kompozičním řešení malby. Kvůli nedostatku času žáci dostali za úkol dokončit své výtvary o přestávce nebo odpoledne v družině. Další setkání proběhlo po jarních prázdninách. Z toho důvodu jsme si v úvodu v kruhu nejprve popovídali o tom, co vše zažili ve svých volných dnech. Poté si žáci rozebrali svá nová jména a obrázky, zahájila jsem reflexi a tím jsme uzavřeli tuto aktivitu. Vzhledem k tomu, že mohou prostřednictvím této činnosti vyvstat vzájemné antipatie ve třídě, žáci nesměli mluvit o zobrazených lidech konkrétně (v žádném případě nejmenovat). Při této činnosti některé děti malovali dívku A, již nemají rády a při uvolněné atmosféře na sebe pokřikovali a naráželi na její chování. Proto jsme se v reflexi zamysleli nad tím, jaké chování nemají na vyobrazených postavách rády a jak by se podle jejich rady mohli tito lidé změnit. Dívka A ostatním naslouchala a patřičně na každého, kdo o ní mluvil, mimikou a gesty reagovala. I tuto práci dostali dva chybějící žáci za úkol vytvořit.

Metodické poznámky: Umyvadlo není součástí třídy, žáci odbíhali pro vodu do vedlejší místnosti. Tím se prodloužil čas tvorby a nestihly se tak oba výtvary. Proto je dobré uvážit, zda zvolit techniku kresby či malby. Pro snadnější rozvržení malby jednotlivých objektů je vhodnější s dětmi čtvrtku kompozičně rozdělit.

Já jako prolnutí barev

Průběh činnosti: Žáci si v tichosti našli své místo a přemýšleli jaké zvolí barvy, poté se spontánně vyjádřili na papír. Atmosféra ve třídě byla uvolněná a díky tomu se aktivita vydařila. Malba do mokrého podkladu žáky překvapila, neboť s touto technikou nepracují často. Pokud bych měla shrnout odpovědi v reflexi, chlapcům dělá problém přirovnat se k určitým barvám víc nežli dívkám. V reflektivním dialogu zazněly některé zajímavé komentáře:

Dívka C: *„Zelenou jsem použila málo, protože nejsem klidná, naopak mám hodně oranžové a žluté“*. Dívka F: *„Já jsem si vybrala modrou, protože jsem někdy klidná a hnědou, protože se někdy bojím“*. Dívka H: *„Jsem přátelská, proto mám zelenou barvu. Potom oranžovou, která je divoká a růžovou, protože jsem zbrklá“*. Chlapec D: *„Já mám hodně červené, protože jsem často rozzuřený“*. Poté jsem žákům poděkovala.

Metodické poznámky: Pro tuto techniku je vhodnější méně savý papír, protože čtvrtka rychle usychala a tím bylo obtížnější docílit rozpitého výsledku. Namáčení papíru nedoporučuji, neboť je poté na zemi hodně vody a může tak dojít k uklouznutí. K navlhčení papíru se osvědčil rozprašovač na rostliny.

Závěrečná reflexe lekce: Při závěrečné reflexi jsem zjistila, že největší úspěch měla aktivita „Moje jméno“ a „Já jako prolnutí barev“. Při některých činnostech, jako je například poslední zmiňovaná aktivita, je důležitá klidná atmosféra. U této skupiny žáků spíše panovala atmosféra uvolnění.

Přesah časového limitu

Co se týká časové dotace, problém nastal již v činnosti „Mám a nemám rád“, neboť jsem úmyslně zvolila techniku malby a ne kresby, na kterou jsou žáci v hodinách běžně zvyklí. Nezvolila bych jinou techniku vyjádření, ale příště začlenila méně aktivit, protože to této práci bylo na úkor. Díla si žáci vzali domů, aby je dokončili. Díky tomu, že se nestihlo dokončení prací, navštívila jsem za cílem uzavření první lekce školu vícekrát než bylo v plánu.

Lekce druhá: „Moje tělo“

Datum realizace: 15. 02. 2012

(Pozn. žáci se vrátili z výuky anglického jazyka, která probíhá v jiné třídě, byly rozdováděné. Opět na sebe strhávala pozornost dívka A. Chlapci tvořili skupinku u PC a zaujatě si povídali. Někteří byli unavení z tělesné výchovy, která proběhla na začátku vyučování.)

1) Místa si vymění

Průběh činnosti: Vyzvala jsem žáky, aby si s sebou do kruhu vzali svou židli. Tím pochopili, že bude jiná aktivita, než v předchozí lekci a byly napjatí, co se bude dít. Občas vznikaly hádky, když si žáci vyměňovali místa, neboť na některého zbyla stejná židle na níž seděl. Ale nakonec se vždy našlo řešení ke vší spokojenosti. Protože žáci byli ponořeni do hry, vyzvala jsem každého ke svému výroku a ukončili jsme společně hru. Během této aktivity se všichni velmi bavili a vyžadovali její pokračování, tudíž byla aktivita vhodně začleněna.

Metodické poznámky: Je vhodnější, když lektor stojí mimo vytvořený kruh, nepřekáží tak při přemísťování žáků.

2) Co máme společného

Průběh činnosti: Žáci automaticky hledali stejné znaky s těmi, se kterými se nejvíce kamarádí a s dětmi stejného pohlaví. Dívka A není ostatními přijímána a ze začátku se jí nedařilo najít s někým společný znak, ale nakonec jsme ho společně našli. Jedna skupina dívek poté dodala, že mají s některými chlapci stejnou barvu očí.. Podle atmosféry ve třídě, která vládla při této činnosti, nebyla hra pro žáky úspěšná, neboť se během aktivity hádali. Proto bych ji příště zařadila pro starší žáky.

Metodické poznámky: Je nutné žákům upřesnit, co mají na druhých za úkol hledat.

(Přestávka na oběd)

3) Slepý sochař

Průběh činnosti: I když jsem žáky předem upozorňovala na klidný průběh této hry, nedokázali se ovládat a neustále se smáli a ve třídě panovala hlučná atmosféra. Několikrát jsem je okřikla, ale bylo to zcela zbytečné. Přihlédnu-li k věku účastníků je pochopitelné, že hra měla uvolněnou atmosféru, neboť žáci začínají přicházet do puberty. Celkově hodnotím zařazenou aktivitu kladně díky legraci, které si žáci opravdu užili. Pokud zmíním poznatky z reflexe, dětem bylo údajně vše příjemné a nejlépe se cítili v roli sochaře a stejně tak i hmoty.

Metodické poznámky: Pokud můžeme využít celý prostor třídy je vhodnější, aby skupinky měly každá své místo, a tak se navzájem během hry nerušili.

4) Poznávání svého těla

Průběh činnosti: Nechala jsem žáky, aby vytvořily dvojice a našli si své místo. Musím zde opět zmínit dívku A, která se okamžitě hlásila k dívce B, jelikož věděla z předchozí zkušenosti, že ji neodmítne. Vše proběhlo v klidné atmosféře, jak to k relaxaci patří. Po předchozí zkušenosti z průběhu hry jsem se této části lekce obávala, ale žáci mne velmi příjemně překvapili. Po skončení relaxace byli odpočatí a celkově hodnotili činnost jako zajímavou, nevšední a příjemnou. Chlapec A v reflexi řekl: *„Jediný, co nebylo nic moc, bylo, jak mi ten jeden knoflík málem spadl do pusy“*. Tudíž je v aktivitě velmi nutné dbát na bezpečnost.

Metodické poznámky: Jako pomůcku v aktivitě jsem použila knoflíky a velmi se osvědčily. Co se týče velikosti jsou lepší rozměry podobné pětikoruně, menší jsou méně vhodné. Důležité je také žáky upozornit, aby knoflíky nevkládali na ústa.

Lekce třetí: „Moje vlastnosti“

Datum realizace: 18. 04. 2012

(Pozn. žáci přišli opět z anglického jazyka. Neměli přestávku na svačinu, tudíž jsme začali o několik minut déle, aby se nasvačili. V červnu proběhne v rámci školy akce „Školní akademie“, a tak se žáci zaujatě dohadovali o organizaci vystoupení).

1) Dramatické ztvárnění

Průběh činnosti: Nejdříve měli účastníci problém s pochopením pravidel, ale to se po chvíli vyjasnilo a s chutí se pustili do hraní. Velmi je tato aktivita bavila. Díky této hře jsem měla možnost poznat některé žáky z jiné stránky. Při jiných aktivitách se jeví uzavření a tišší. Nyní dokázali být otevření až exhibicionističtí, a to mne mile překvapilo.

Metodické poznámky: žádné nebyly zjištěny

2) Vzorník barev vlastností

Průběh činnosti: Žákům působil problém vymyslet sedm svých vlastností, proto jsem jim při tvorbě pro inspiraci přečetla některé další vlastnosti. Atmosféra byla uvolněná a někteří žáci si psali vlastnosti do řádku, jiní nápisy dokonce natáčeli. Účastníci si napsali tyto vlastnosti a přiřadili k nim barvy: Dívka A: *přátelská-žlutá, ochotná-oranžová, společenská-fialová, hravá-červená, líná-tmavě hnědá, vznětlivá-černá, nedbalá-světle hnědá*. Dívka B: *přátelská-černá, spolehlivá-žlutá, chytrá-oranžová, vtipná-zelená, líná-modrá, háklivá-červená, nepořádná-hnědá*. Dívka C: *veselá-oranžová, hodná-fialová, chytrá-modrá, přátelská-červená, vznětlivá-černá, líná-žlutá, nešikovná-hnědá*. Dívka D: *kamarádká-šedá, vtipná-žlutá, spolehlivá-oranžová, citlivá-hnědá, nepořádná-tmavě zelená, líná-světle zelená*. Dívka E: *divoká-žlutá, kamarádká-oranžová, stydlivá-růžová, pracovitá-fialová, nešikovná-modrá, cholerická-zelená, nebojácná-černá*. Dívka F: *tvořivá-žlutá, chytrá-oranžová, čistotná-růžová, pečlivá-fialová, stydlivá-modrá, nedůvěřivá-zelená, lstivá-hnědá*. Dívka G: *spolehlivá-modrá, ochotná-růžová, přátelská-zelená, vtipná-žlutá, hádavá-červená, cholerická-černá, hromotlucká-oranžová*. Dívka H: *odvážná-tyrkysová, cílevědomá-oranžová, přátelská-zelená, vnímavá-modrá, uzavřená-žlutá, nerozhodná-červená, nedůvěřivá-hnědá*. Chlapec A: *přátelský-oranžová, nápaditý-žlutá, chytrý-červená, poctivý-zelená, líný-hnědá, citlivý-modrá, slabý-šedá*. Chlapec B: *přátelský-oranžová, hodný-modrá, šikovný-šedá, nápaditý-světle zelená, líný-tmavě zelená, tupý-fialová, smutný-červená*. Chlapec C: *hodný-modrá, upovídaný-oranžová, vtipný-žlutá, poctivý-fialová, líný-hnědá, nesnaživý-černá, stydlivý-červená*. Chlapec D: *přátelský-modrá, nápaditý-žlutá, hodný-oranžová,*

odvážný-fialová, hloupý-černá, nešikovný-červená, škodolibý-hnědá. Úkolu se zhostili velmi dobře. Žáci pracovali celkově bez potíží a byli kreativní.

Metodické poznámky: Je vhodné upozornit, že prostor čtvrtky mohou celý vyplnit, neboť někteří mají problém s kompozicí.

3) Obrys mého těla

Průběh činnosti: Tato aktivita proběhla jinak než bylo v plánu díky nedostatku prostoru. Účastníci se obkreslovali uprostřed třídy a zápasili s prostorem. Ale i přes stísněný prostor žáky obkreslování zaujalo a užili si legraci. Některé dívky jako např. Dívka D a Dívka H měly ostych při obkreslování, bylo zřejmé, že jim více vyhovovalo obkreslovat své spolužáky. Na konci celé lekce žáci hádali, kdo je na papíře vyobrazen.

Metodické poznámky: Vhodnější je pracovat venku nebo ve větší místnosti, která nabízí dostatečný prostor.

(Přestávka na oběd)

4) Obraz charakterových vlastností

Průběh činnosti: Dívka G a Dívka A se při této aktivitě hádaly, neboť řešily plánovanou školní akci. Několikrát jsem byla donucena je napomenout. Atmosféra nebyla zcela ideální, díky nedostatku prostoru si žáci museli najít místo k tvorbě i na chodbě školy, tím nevznikly vhodné podmínky k ponoření se do svého nitra. Avšak v této aktivitě se ukázalo, jak jsou žáci kreativní. Některí vyplnili obrys barevnými liniemi, jiní vybarvili části svého těla různými barvami, či stříkaly barvy štětcem.

Metodické poznámky: V plánu byl vymezen čas 30 minut, a to se neosvědčilo. Je zapotřebí více času a také prostoru, jež je v této aktivitě zásadní.

5) Déšť

Pozn. tato rozechřívací hra byla začleněna z důvodu přeložení závěrečné aktivity na další termín.

Průběh činnosti: Aktivita byla pro účastníky velmi zajímavá. Cítila jsem ale, že pro některé žáky byl oční kontakt nepříjemný, neboť uhýbali pohledem. Celkově hra nepůsobila skupině větší problém a byla dle jejich poznámek „zvláštní“.

Metodické poznámky: žádné nebyly zjištěny

6) Akční vernisáž

Průběh činnosti: Během vysvětlování pravidel vernisáže byly žáci nadšení a těšili se. Rozdělili si pomůcky a rozběhli po škole. Po umístění svých prací jsme se opět sešli ve třídě. Zajímavý

moment nastal tehdy, když se dozvěděli, že se k nám připojí i paní učitelka, neboť mne o to požádala. Zazněly tyto reakce: Dívka D: „*Já neřeknu před ní, to co jsem chtěla!*“ Chlapec A: „*Budu se před paní učitelkou stydět!*“ Nakonec, s námi díla prošla, a nijak do výkladu žáků nezasahovala. Paní učitelka má s dětmi vřelý a přátelský vztah, proto mne tato reakce překvapila. Závěrečného výstupu se někteří zhostili velmi kreativně, jak je vidět na fotografiích, viz. příloha č. 4. Většina žáků spíše popisovala své práce a nikdo nevyužil možnost vystoupit v roli. Domnívám se, že je to díky jejich otevřené povaze. Žáci na začátku prezentace dokázali udržet pozornost, ale to už neplatilo po výkladu čtvrtého spolužáka - nesoustředěnost byla zapříčiněna také ruchem ve škole, jelikož vše probíhalo v rozmezí času oběda a ostatní třídy chodily po chodbách, ve kterých si žáci také obrázky instalovali. Dívka A byla při své prezentaci nervózní, neboť se neustále v postoji kroutila a přešlapovala z místa na místo. Při poslechu jednotlivých prezentací byli k ní žáci opět více kritičtí. V dotazích kladli převážně otázky typu: „*Proč jsi to takhle namaloval/a?*“

Metodické poznámky: Vernisáž je nejdůležitější součást lekce, proto je nezbytné myslet na každý detail. Prezentace musí proběhnout v čase některé z hodin, aby žáci z jiných tříd nerušili její průběh (samozřejmě, pokud vernisáž probíhá jako v tomto případě na chodbách školy v době vyučování).

Změny v lekci oproti navrženému plánu

Přesah časového limitu

Jak již bylo v průběhu jedné z hlavních aktivit naznačeno, prodloužil se její průběh díky nedostatečnému prostoru při obkreslování těl. Volný prostor byl jen uprostřed třídy, a tak se účastníci museli v práci střídat.

Zařazení více aktivit

Pro dokončení druhé lekce bylo potřeba zařadit rozechřívací aktivitu navíc, neboť jsme díky nedostatku času první hodinu nezačínali novou lekcí, ale jejím dokončením. Proto je v jedné lekci více rozechřívacích aktivit, než je běžné. V ten den jsem tedy byla nucena improvizovat a zvolit jednu hlavní aktivitu, která vyústila pohled sama na sebe pomocí barev viz příloha. Domnívám se ale, že toto ale nijak nenarušilo samotný průběh.

2.4 Zhodnocení lekcí

V následujících tabulkách je prezentována úspěšnost jednotlivých aktivit, které jsem v každé části stanovila. Se skupinou žáků se pracovalo velmi dobře, neboť jsou na tento

obdobný způsob výuky zvyklí od první třídy. Skupina je soudružná, výjimkou je již zmiňovaná dívka, které spolužáci často nerozumí.

2.4.1 Zhodnocení lekce 1: „Moje jméno a zájmy“

| Název aktivity | Cíl aktivity | Zhodnocení |
|---|---|--|
| Představení v kruhu s pantomimou | rozehřátí, seznámení, navození pozitivní atmosféry pro nadcházející aktivitu | Čtyři žáci měli problém s vymyšlením vhodného spojení. Ostatní se jim snažili poradit. Celkově aktivita žáky bavila. |
| Scrabble | Žák vyjádří, jak vnímá své jméno a kriticky se zamyslí nad tím, proč má k němu pozitivní či negativní vztah. | Aktivita probíhala hladce podle plánu. Polovina žáků byla se svým jménem spokojena. Druhá polovina ke svému jménu vyjádřila nelibost. |
| Nové jméno | Žák využívá svých kreativních schopností k utváření vlastního image a reaguje na kreativní nápady druhých. | Jeden žák měl problém s tvorbou nového jména a vyžádal si tak mou pomoc. Tři žáci nebyli spokojeni se svým novým jménem z důvodu omezení písmenek. Ostatní žáci byli se svým výsledkem spokojeni. Navzájem se oceňovali v originalitě. |
| Mám a nemám rád | Žák symbolicky znázorní své záliby a osoby v jeho životě. Žák své výtvary prezentuje spolužákům. Žák se zamyslí nad povahovými vlastnostmi znázorněné osoby a vysloví k nim sympatie či antipatie. U povahových vlastností osob, ke kterým vyslovil antipatie, uvede možnost nápravy. | Všichni žáci tento úkol splnili, avšak některým působilo obtíže při prezentaci nejmenovat konkrétní osoby. Čtyři žáci namalovali Dívku A. Všichni žáci diskutovali o nápravě negativního chování vůči jejich osobě. |
| Prolnutí barev | Žák vyjádří, jak sám sebe vnímá za použití různých odstínů barev a odůvodní jejich výběr. | Tato činnost byla pro většinu žáků náročná, zvláště chlapcům výběr barev působil problém. Všichni se nakonec úkolu zhostili a v reflexi odůvodnili jejich použití. V závěru všech lekcí se ukázalo, že žáci si nepamatuji proč použili dané barvy. |

Tabulka 3: Zhodnocení jednotlivých aktivit Lekce 1

V rámci provedených, výše uvedených hodin, k tématu Sebepoznání a sebepojetí, byly dle mého názoru, zařazeny vhodné aktivity. Žáci získali spoustu nových informací o sobě i svých spolužácích. V závěrečné reflexi lekce, žáci své původní odpovědi na otázky v dotazníku změnili, nebo obohatili o další informace. Problém nastal v aktivitě „Mám a nemám rád“, ve které se projeví vztahy ve třídě, neboť spolužáci prostřednictvím výtvarného ztvárnění a následné reflexe konfrontovali vyčleňovanou dívku. S tímto odhaleným problémem jsem pak pracovala v další lekci. Celkově hodnotím lekci za spíše úspěšnou.

2.4.2 Zhodnocení lekce 2: „Moje tělo“

| Název aktivity | Cíl aktivity | Zhodnocení |
|-----------------------------|--|---|
| Místa si vymění | rozehřátí, vzájemné poznávání, koordinace pohybu, cvičení pozornosti a soustředění | Nepochopení smyslu hry způsobilo soutěžení mezi žáky. Hra byla tudíž zastavena a ujasnili jsme pravidla. Žáci se o sobě dozvěděli mnoho dalších společných zážitků a díky hře byli uvolnění. |
| Co máme společného | sebepozorování a navázání bližšího kontaktu se spolužáky | Dívka A měla na začátku aktivity problém nalézt společný znak. Vše se posléze vyřešilo a utvořila dvojici s dívkou D. Žáci tvořili skupinky se dvěma i více kamarády. |
| Slepý sochař | Žák prakticky vyzkouší tři různé role a identifikuje, jaká z rolí mu vyhovuje více či méně. | Osm žáků preferuje roli „sochaře“ či „hmoty“ před „originálem“ z důvodu možnosti formování těla. Zbývajícím žákům nepůsobila problém žádná z rolí. |
| Poznávání svého těla | Žák popíše své pocity a poznatky z prožívání relaxace. Žák zdůvodní, jaká role je mu při aktivitě příjemnější. | Čtyřem žákům více vyhovoval leh na zemi než-li pokládání knoflíků. Dívka H se neustále smála a tudíž jí relaxace nebyla příjemná. Žáci tuto aktivitu celkově zhodnotili jako zajímavou a příjemnou. |

Tabulka 4: Zhodnocení aktivit Lekce 2

V této části lekce jsem zvolila výše uvedené aktivity, s ohledem na omezení možností prostoru učebny. Tyto činnosti dovedli žáky k zamyšlení se nad odlišnostmi, a také k uvědomění svých i spolužákových společných fyzických znaků. Rovněž byli vystaveni tomu, že se jich dotýká jiná osoba a tím měli možnost objevit svůj osobní prostor a své hranice. Nikomu z účastněných činností nebyly nepříjemné a při poslední části lekce, jak potvrzují výpovědi v reflexi si až na pár jedinců, kteří neudrželi smích příjemně žáci oddechli.

2.4.3 Zhodnocení lekce 3: „Moje vlastnosti“

| Název aktivity | Cíl aktivity | Zhodnocení |
|--|---|--|
| Dramatické ztvárnění | Žák využívá své zkušenosti a úvahy o charakterových vlastnostech, své představy dramaticky ve skupině ztvární. | Žáci se všichni zapojili a kreativně předvedli vybrané vlastnosti. Dvě ze tří zahraničných vlastností byly rozpoznány. |
| Vzorník barev vlastností | Žák charakterizuje své osobní vlastnosti a pozitivně ovlivňuje své já. | Šesti žákům působilo problém vymyslet sedm vlastností. Jako pomůcka jim posloužilo inspirativní čtení mnou vybraných vlastností. Všichni žáci se aktivity zúčastnili. |
| Obrys mého těla | Uvědomování jedinečnosti svého těla a navázání bližšího kontaktu se spolužákem. | Dvojice v obkreslování tvořili přátelé. Dvě žačky se při obkreslování styděly, více jim vyhovovalo obkreslování druhého z dvojice. Dalším žákům činnost nepůsobila problém. |
| Obraz charakterových vlastností | Žák tvořivě vyobrazí, jak sám sebe vnímá z pohledu svých vlastností za použití svého vyhotoveného vzorníku. | Přes neklidnou atmosféru a stísněný prostor, žáci tvořivě vyobrazili svou osobu. Vzniklo tak originální dílo jejich osobnosti. |
| Děšť | Rozehřátí a uvolnění účastníků pro závěrečnou reflexi. | Tato aktivita proběhla hladce podle plánu. Jediné s čím měli žáci problém, je oční kontakt. |
| Akční vernisáž | Žák slovně interpretuje svá díla a tím vyjádří, jak sám sebe vnímá. Žák se prezentuje před ostatními a získává zpětné vazby od druhých. | Všichni žáci popisovali svá díla, avšak sedm žáků, kteří vystavovali na chodbách, byli rušení a rozptýlováni a nesoustředili se dostatečně na svůj i spolužákův projev. Pět žáků vystavilo svá díla na schodech mimo rušné prostředí a atmosféra byla tak zcela jiná. Přesto žáci hodnotili tuto činnost nevšední a byli z ní nadšení. |

Tabulka 5: Zhodnocení aktivit Lekce 3

Pro žáky páté třídy tato část lekce byla nejnáročnější, vzhledem k zamyšlení se a ponoření do svého nitra. Velké povědomí o svých vlastnostech na začátku dne neměli, to se ale v průběhu lekce změnilo a většina účastníků byla schopna vysvětlit, co je charakterová vlastnost, a které z nich jsou součástí jejich osobnosti. Závěrečná část programu měla spád a nevyskytly se zde nečekané situace. Účastníci se v závěru všichni kladně vyjádřili k hodnocení mé osoby a rádi by tímto způsobem pracovali nadále.

ZÁVĚR

Ve své práci jsem se věnovala průřezovému tématu Osobnostní a sociální výchova a možnostem jeho zařazení do výtvarné výchovy na prvním stupni základní školy. Hluběji jsem se zaměřila na osobnostní rozvoj a kromě výtvarných technik jsem pracovala i pomocí vybraných metod a technik dramatické výchovy.

Zpracování teoretické části mi umožnilo vhled do vývojové psychologie mladšího a středně školního věku, kde jsem se věnovala také tělesnému, psychickému a sociálnímu rozvoji, identitě a vztahu vrstevníků, které je pro toto období typické.

Vzhledem k vybranému tématu práce, následně popisuji průřezové téma Osobnostní a sociální výchova a dále navazuji na jeho tématické okruhy. Současně jsem se snažila přiblížit výtvarnou a dramatickou výchovu na prvním stupni základní školy, a její široké spektrum možností při rozvoji osobnosti dítěte. Dále jsem se soustředila na cíle těchto předmětů definované v Rámcově vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, na metody a techniky, které jdou využít a jsou adekvátní k věku a dovednostem žáků. Poslední kapitolou teoretické části je využití mezipředmětových vztahů ve výtvarných projektech zabývajících se osobnostním rozvojem. Osobnostní rozvoj je nadále členěn do dalších subtémat. Konkrétně jsem se zabývala sebepoznáním, sebepojetím a sebeprezentací, přičemž se tato témata také dotýkala kreativity a psychohygieny.

Praktická část mé práce pro mne byla náročná, neboť jsem žádné zkušenosti s tvorbou vlastních výtvarných lekcí do této doby nezískala. Měla jsem v hlavě představu, jaké dílo žáci vytvoří, ale jakým způsobem k němu dojdou, aby je lekce obohatily o nové informace jsem netušila. Vše se změnilo při pozorování vybraného třídního kolektivu při výuce a především po rozhovorech s třídní učitelkou, která žáky zná velmi dobře.

Vycházela jsem z toho, že integraci předmětu výtvarné výchovy uplatňujeme podle významu v závislosti ve výtvarné tvorbě. Můžeme ji využívat v motivaci nebo v navození vhodné atmosféry v souvislosti s tématem nadcházející činnosti či využití dovednosti a znalosti žáka z jiných vyučovacích předmětů. Nebo je součástí celé vyučovací hodiny v činnosti tvořivého charakteru. Já jsem snažila využít všech těchto možností.

Potvrdilo se mi, že výtvarná výchova propojuje zkušenosti s estetickým a výtvarným projevem a je proto jedinečným obrazovým prostředkem v poznávání a prožívání jedince. Ve výtvarném projevu vypovídá o subjektivním obrazu světa každého z nás a je přirozeným prostředkem komunikace.

Osvědčilo se mi propojit výtvarnou výchovu s dramatickou výchovou, neboť obě disciplíny jsou si blízké a mají estetickovýchovný aspekt. Výhodou výtvarné výchovy je, že poskytuje široký rozsah vyjadřovacích prostředků a nijak projev neomezuje, proto ji lze prolínat s jakýmkoli jiným předmětem.

Dramatická výchova zacílená na rozvoj osobnosti je důležitým učením pro život. Rozvíjí všechny tyto aspekty, a také člověka obohacuje o nové zkušenosti, neboť jedině skrze hru je umožněno žákům vyzkoušet, jak by se chovali v obtížné situaci, která je může v životě potkat. Je tedy vyloženě žádoucí využívat metody a techniky dramatické výchovy v projektech zamerané na osobnostní a sociální rozvoj.

V rámci bakalářské práce jsem vytvořila a následně zrealizovala lekce zaměřené na osobnostní rozvoj prostřednictvím výtvarného vyjádření a za použití vybraných dramatických metod a technik. Předem jsem si stanovila z rámcového vzdělávacího programu cíle, kdy žák využívá prakticky různé zdroje informací o sobě, např. vlastní úvahy, zpětné vazby od druhých. Žák ovlivňuje pozitivně své sebepojetí – respektive své „já“. Žák ovlivňuje pozitivně své sebepojetí. Žák poznává a charakterizuje své osobní vlastnosti, např. rysy své osobnosti. Žák vyjádří, jak sám sebe vnímá. Žák identifikuje způsoby vlastního poznávání – prožívání a chování.

V připravených lekcích se žáci zabývali svým jménem, zájmy a lidmi, jenž je ovlivňují, v druhé se zamýšleli nad svými vlastnostmi, a v poslední části poznávali své tělo. Při tvorbě lekcí jsem se zamýšlela nad tím, co každou osobu prvotně prezentuje a utváří. Výsledkem výtvarných a dramatických aktivit byla komentovaná vernisáž každého ze zúčastněných a vznikly tak originální práce žáků, které si všichni mohli v závěru hodiny prohlédnout.

Mnohem důležitější než samotný výsledek lekcí, byla pro mě a věřím, že i pro žáky, cesta, na kterou jsme se společně vydali. Cesta za kouskem sebepoznání, která pomohla nejen k obohacení každého z účastníků, ale i ke změně atmosféry ve třídě. Při hodnocení lekcí se žáci vyjadřovali pozitivně a všichni účastníci by rádi i nadále pracovali tímto způsobem ve výtvarné výchově, ale také dokonce i v předmětu matematiky. Rozvíjení osobnosti dítěte ve výtvarné výchově za použití vybraných metod a technik dramatické výchovy se ukázalo pro žáky prvního stupně ZŠ jako velmi podnětné, a já jen mohu doporučit dalším pedagogickým pracovníkům, pracovat tímto způsobem.

Seznam použité literatury

- BLÁHOVÁ, Krista a Pavel VACEK. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Editor Jaroslav Provazník. Ilustrace Jana Roztočilová. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996, 83 s. ISBN 80-706-8070-9.
- HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, 150 s. ISBN 978-807-3672-683.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Praha: VÚP, 2007
- LANGMEIER, J., KREJČIŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- MACHKOVÁ. *Úvod do studia dramatické výchovy*. 2007. vyd. ISBN 978-80-7068-207-4.
- ROESELOVÁ, V. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 2003. 56 s. ISBN 80-7290-121-4.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 390 s. ISBN 80-736-7124-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. MARIE VÁGNEROVÁ. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-717-8308-0.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. vyd. Kladno: Aisis, 2006, 226 s. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.
- VALENTA, Josef. *Učit se být: Témata a praktické metody pro osobnostní a sociální výchovu na ZŠ a SŠ*. Vyd. 2. Praha: Agentura Strom, 2003, 95 s. Dokážu to? ISBN 80-861-0610-1.

Elektronické články

GRBAVČICOVÁ, Veronika. *Využití mezipředmětových vztahů v projektech výtvarné výchovy u žáků se zrakovým postižením*. Brno, 2011. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/183804/pedf_m/.

Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Petra Röderová.

KRATINOVÁ, Petra. Co je dramatická výchova. [online]. [cit. 2012-06-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/13535/co-je-dramaticka-vychova.html/>

JEŘÁBEK, Jaroslav. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005 [cit. 2013-04-26]. ISSN ISBN 80-87000-02-1

3 Seznam příloh

Příloha č. 1: Fotodokumentace pořízená v průběhu lekce „Moje jméno a zájmy“

Příloha č. 2: Výběr fotografií z lekce „Moje tělo“

Příloha č. 3: Fotodokumentace pořízená v průběhu lekce „Moje vlastnosti“

Příloha č. 4: Výběr fotografií ze závěrečné vernisáže

Příloha č. 5: Ukázka dotazníků použité v lekcích

Příloha č. 1: Fotodokumentace pořizená v průběhu lekce „Moje jméno a zájmy“



Ilustrace 1: Realizace Lekce 1



Ilustrace 2: Realizace Lekce 1



Ilustrace 3: Realizace Lekce 1

Příloha č. 2: Výběr fotografií z lekce „Moje tělo“



Ilustrace 4: Realizace Lekce 2



Ilustrace 5: Realizace Lekce 2



Ilustrace 6: Realizace Lekce 2

Příloha č. 3: Fotodokumentace pořizená v průběhu lekce „Moje vlastnosti“



Ilustrace 7: Realizace Lekce 3



Ilustrace 8: Realizace Lekce 3



Ilustrace 9: Realizace Lekce 3

Příloha č. 4: Výběr fotografií ze závěrečné vernisáže



Ilustrace 10: Realizace závěrečné vernisáže



Ilustrace 11: Realizace závěrečné vernisáže




Ilustrace 12: Realizace závěrečné vernisáže

Příloha č. 5: Ukázka dotazníků použité v lekcích

Prosím, o vyplnění těchto otázek. Týkají se dnešní lekce a následně budou použity v mé bakalářské práci. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

Jaké 3 zájmy máš společně s více jak se dvěma spolužáky ve třídě?

Moje odpověď: 

Které 3 činnosti nemají rádi tví spolužáci?

Moje odpověď: *učit se českému, psát besedy*

Jaké máš pocity, když musíš mluvit před ostatními ve třídě?

Moje odpověď: *někdy se trochu stydím podle toho
o čem mluvím*

Ilustrace 13: Dotazník č. 2: Lekce Moje jméno a zájmy

Prosím, o vyplnění těchto otázek. Týkají se dnešní lekce a následně budou použity v mé bakalářské práci. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

1. Jaké 3 zájmy máš společně s více jak se dvěma spolužáky ve třídě?

Moje odpověď: *sport, sálba v angličtině, výlety*

2. Které 3 činnosti nemají rádi tví spolužáci?

Moje odpověď: *tanec, hudobku, geometrii*

3. Jaké máš pocity, když musíš mluvit před ostatními ve třídě?

Moje odpověď: *čady ve škole mi to nevadí, ale někde jinde ano.*

Ilustrace 14: Dotazník č. 3: Lekce „Moje jméno a zájmy“

Příloha č. 5: Ukázka dotazníků použité v lekcích

Prosím, o vyplnění těchto otázek. Týkají se dnešní lekce a následně budou použity v mé bakalářské práci. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

- Myslíš si, že je důležité jaké má člověk tělo?
Moje odpověď: Ne, myslím si, že člověk se má soudit podle toho, co má uvnitř a ne co má zvenku.
- Mají podle tebe hezčí lidé více kamarádů?
Moje odpověď: Ano, hezčí lidé více přitahují více pozornosti.
- Jsi spokojený/á se svým tělem, popřípadě co by jsi na něm změnil/a?
Moje odpověď: Se svým tělem jsem celkem spokojený, jen bych mohl zhubnout.

Ilustrace 15: Dotazník č. 2: Lekce „Moje tělo“

Prosím, o vyplnění těchto otázek. Týkají se dnešní lekce a následně budou použity v mé bakalářské práci. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

- Myslíš si, že je důležité jaké má člověk tělo?
Moje odpověď: Ne, myslím si, že člověk se má soudit podle toho, co má uvnitř a ne co má zvenku.
- Mají podle tebe hezčí lidé více kamarádů?
Moje odpověď: Ano, hezčí lidé více přitahují více pozornosti.
- Jsi spokojený/á se svým tělem, popřípadě co by jsi na něm změnil/a?
Moje odpověď: Se svým tělem jsem celkem spokojený, jen bych mohl zhubnout.

Ilustrace 16: Dotazník č. 2: Lekce „Moje tělo“

Příloha č. 6: Ukázka dotazníků použité v lekcích

Prosím, o vyplnění těchto otázek. Týkají se dnešní lekce a následně budou použity v mé bakalářské práci. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

1. Popiš, co je to povahová vlastnost.
Moje odpověď: *Jak se chováme*

2. Napiš 3 vlastnosti, které by měl mít tvůj přítel.
Moje odpověď: *Byl klidný, nedělal
to, co nechceme a
aby se neopířel*

3. Napiš 1 dobrou vlastnost a k ní její opak tj. špatnou. (Např. slušný-neslušný)
Moje odpověď: *hodný - slý*

Ilustrace 17: Dotazník č. 3: Lekce „Moje vlastnosti“

Prosím, o vyplnění těchto otázek. Týkají se dnešní lekce a následně budou použity v mé bakalářské práci. Předem děkuji za Vaše odpovědi.

1. Popiš, co je to povahová vlastnost.
Moje odpověď: *Jak se chováme*

2. Napiš 3 vlastnosti, které by měl mít tvůj přítel.
Moje odpověď: *Byl klidný, nedělal
to, co nechceme a
aby se neopířel*

3. Napiš 1 dobrou vlastnost a k ní její opak tj. špatnou. (Např. slušný-neslušný)
Moje odpověď: *hodný - slý*

Ilustrace 18: Dotazník č. 3: Lekce „Moje vlastnosti“